

*Diálogos  
entre memória,  
cultura  
e identidade*

SÉRIE MEMÓRIA,  
CULTURA  
E IDENTIDADE

1



UNIVERSIDADE  
**LaSalle**

2009 2024

PPG UNILASALLE  
Memória Social  
e Bens Culturais

15  
ANOS

*Cleusa Maria Gomes Graebin  
Jéssica da Rocha Testa  
Miriane Steiner de Souza  
Silvia Adriana da Silva Soares  
Organizadoras*

**Série memória, cultura e identidade**  
**N. 1**

**Diálogos entre memória, cultura e identidade**

**Cleusa Maria Gomes Graebin**  
**Jéssica da Rocha Testa**  
**Miriane Steiner de Souza**  
**Silvia Adriana da Silva Soares**  
**(organizadores)**

**Arte e foto da capa:**  
**Paulo Fernando Pires da Silveira**

**Revisão final:**  
**Jéssica da Rocha Testa e Bárbara Cabral Moreira**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

D536 Diálogos entre memória, cultura e identidade / organizadores: Cleusa Maria Gomes Graebin, Jessica da Rocha Testa, Miriane Steiner de Souza, Sílvia Adriana da Silva Soares – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2024.

222 p. ; il. – (Série Memória Cultura e Identidade ; n. 1)

ISBN 978-65-5441-115-8

1. Memória. 2. Cultura. 3. Identidade. I. Título.

CDU: 316.7

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins – CRB 10/1380

SÉRIE  
MEMÓRIA,  
CULTURA E  
IDENTIDADE

1

## Diálogos entre memória, cultura e identidade

*Cleusa Maria Gomes Graebin*  
*Jéssica da Rocha Testa*  
*Miriane Steiner de Souza*  
*Silvia Adriana da Silva Soares*  
(Organizadoras)



Canoas, 2024

## SUMÁRIO

<b>Prefácio.....</b>	<b>7</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>9</b>
<b>1. ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA E PATRIMÔNIO</b>	
<b>A cidade, suas memórias e patrimônios culturais na era digital.....</b>	<b>11</b>
<i>Luis Fernando Massoni, Valdir José Morigi</i>	
<b>2. ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA E IDENTIDADE</b>	
<b>Caixa de Memórias: em busca de estratégias didáticas capazes de ressignificar conceitos e criar vínculos.....</b>	<b>26</b>
<i>Wagner dos Santos Chagas, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan</i>	
<b>Festa de São Cristóvão em Canoas, RS: fé, memória, identidade e a construção do santo carregador de Cristo.....</b>	<b>36</b>
<i>Miriane Steiner de Sousa, Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
<b>Uma reflexão sobre a Memória e Identidade dos Trabalhadores da Educação Superior.....</b>	<b>50</b>
<i>Sibila Francine Tengaten Binotto, Moises Waismann</i>	
<b>3. ESTUDOS SOBRE CONSTITUIÇÃO DE ACERVOS</b>	
<b>Artefatos culturais surdos: desafios na preservação e registro no contexto do Instituto Nacional de Educação de SurdosINES.....</b>	<b>63</b>
<i>Lucirene Franz Ferrari Fernandes, Moisés Waismann</i>	
<b>Gestão de saberes: acervo digital sobre atuação de secretárias/os de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil.....</b>	<b>73</b>
<i>Silvia Adriana da Silva Soares, Renaldo Vieira de Souza, Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
<b>4. ESTUDOS SOBRE ARQUIVOS E MEMORIAIS</b>	
<b>Memórias e Missões: Thiago Würth e os Comitês de Socorro da Cruz Vermelha filial Rio Grande do Sul após a Segunda Guerra Mundial.....</b>	<b>103</b>
<i>Mireile Steiner de Sousa, Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
<b>O Padre, a Cooperativa e a Colônia: o Memorial Amstad em Nova Petrópolis-RS.....</b>	<b>111</b>
<i>Marco Antonio Andrade Ribeiro, Priscila Kieling Pontin, Moisés Waisman</i>	

<b>Fotografias de mulheres operárias na coleção da Metalúrgica Abramo Eberle, Caxias do Sul: dar voz às fotografias.....</b>	<b>127</b>
<i>Francisca Ferreira Michelin, Rayza Roveda Ataiades, Jossana Peil Coelho</i>	
<b>5. ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL</b>	
<b>Proteção e promoção da diversidade cultural: uma revisão de literatura</b>	<b>146</b>
<i>Marcio Leandro Michel, Silvia Adriana da Silva Soares, Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
<b>6. ESTUDOS BIOGRÁFICOS</b>	
<b>A Ética na Construção das Biografias: Desafios Historiográficos e a Construção da Memória Coletiva.....</b>	<b>160</b>
<i>Jéssica da Rocha Testa, Bianca Kruchinski, Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
<b>7. ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA E PAISAGEM</b>	
<b>Descrição paisagística do Templo de Salomão em 1Rs 6-7.....</b>	<b>175</b>
<i>Davi Dagostim Minatto, Cleusa Maria Gomes Graebin</i>	
<b>8. ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO</b>	
<b>Manifesto da Universidade do Sentido: apresentação, releitura e animação do texto em língua portuguesa, a partir da realidade brasileira, considerando o método Ver-Julgar-Agir.....</b>	<b>193</b>
<i>Paulo Felipe Teixeira Almeida, Clovis Trezzi, Daniel Ernesto Stigliano</i>	
<b>Sobre organizadores e autores.....</b>	<b>219</b>

## Prefácio

O tema da memória, cultura e identidade é amplo e diverso, por isso, merece, igualmente, um olhar múltiplo. Essa é a forma como os/as pesquisadores/as do Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle compreendem e empregam suas análises para a pesquisa. A convergência entre temas tão díspares se dá pelo estudo no campo da memória social, congregando metodologias específicas para suas buscas e problematizando situações que envolvem o cotidiano.

Buscar no passado algo que ainda hoje se faz presente por meio de marcas, rastros ou até mesmo por silenciamentos ou apagamentos, faz-nos prospectar o futuro. Nessa perspectiva, este livro da linha 1 de pesquisa do PPG em Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle traz um diálogo com as outras linhas de pesquisa (linha 2: Memória e linguagens culturais e linha 3: Memória e gestão cultural) a partir das seguintes vertentes interdisciplinares: artefatos culturais surdos; caixa de memórias; gestão de saberes; festa de São Cristóvão; proteção e promoção da diversidade cultural; a cidade e suas memórias e patrimônios culturais na era digital; memória e identidade dos trabalhadores da educação superior; fotografias de mulheres operárias.

Assim, professores orientadores e seus alunos orientandos integram suas pesquisas dando a conhecer seus movimentos e publicações. Ao produzirem juntos, professores e alunos ampliam e reforçam seus esforços em, conjuntamente, ressignificarem sua caminhada e alcançando resultados, ora convergentes, ora destoantes, pois os caminhos da pesquisa levam-nos a descobertas. E é por essas descobertas que novos rumos são traçados e não se esgotam ao caminhar. Toda pesquisa necessita ir mais longe, ela nunca está acabada, visto que, o olhar da descoberta nasce na constante procura de quem se lança neste universo tão instigante do vir a ser. Não sabemos sobre o fim da estrada, mas sabemos que sempre haverá novas estradas e outras tantas antigas sendo refeitas, reformuladas e propulsoras das infinitas possibilidades. Desejamos aos leitores e às leitoras que, ao lerem esses artigos, tenham olhos críticos e visão prospectiva para um amanhã forjado do ontem e centrado no presente. Assim, sigamos no estranhamento de

enxergar algo inusitado e trilhando os próprios passos em sintonia com outro/as pesquisadores/as.

Boa leitura!

Prof. Dra Lúcia Regina Lucas da Rosa  
*Coordenadora do PPG em Memória Social e Bens Culturais da Unilasalle*  
*Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais*  
*da Universidade La Salle*

## **Apresentação**

O livro da linha 1: Memória, Cultura e Identidade apoiam pesquisas interdisciplinares focadas na produção de conhecimento sobre memória e cultura, em suas dimensões local, regional e global. As investigações abordam temas como: a formação e transformação das identidades coletivas em suas dimensões geracionais, étnicas, territoriais, ambientais, religiosas e políticas; o diagnóstico, inventário, preservação e promoção de patrimônios culturais e naturais, assim como de espaços de cultura e memória; os Direitos Humanos, a memória política e as memórias traumáticas; questões de gênero, sexualidades e feminismos; a memória e a educação em diferentes contextos; a interpretação e compreensão de fenômenos naturais, com ênfase nas representações e imaginários; migrações e a diversidade das formas de ocupação; e a análise de territórios, conflitos e movimentos socioambientais. Sob a organização de Cleusa Maria Gomes Graebin, Jessica da Rocha Testa, Miriane Steiner de Sousa e Silvia Adriana da Silva Soares, este livro busca articular memória, cultura e identidade por meio de diversas representações.

Este livro sob o título, *Diálogos entre Memória, Cultura e Identidade*, propõe uma reflexão profunda sobre os entrelaçamentos complexos entre esses três conceitos fundamentais para a compreensão do indivíduo e da sociedade. A memória, enquanto espaço de preservação e ressignificação de vivências, a cultura, enquanto prática contínua de produção e reprodução de significados, e a identidade, enquanto construção dinâmica e multifacetada, são os pilares que sustentam este diálogo.

Nas páginas que se seguem, o leitor será conduzido por uma série de discussões que exploram como esses elementos se entrelaçam e se refletem nas relações sociais, políticas e históricas. Os diálogos propostos convocam o leitor a uma experiência reflexiva, no intuito de que ele próprio possa repensar suas memórias, suas culturas e sua identidade. Em tempos de mudanças rápidas e intensas, onde as fronteiras entre passado, presente e futuro se tornam cada vez mais fluidas, a obra reafirma a importância de entendermos nossas raízes e de refletirmos sobre como as nossas narrativas pessoais e coletivas moldam o mundo em que vivemos.

Ao reunir pesquisadores e estudiosos de diversas áreas, esta coletânea fortalece o campo da memória social e dos bens culturais, trazendo uma abordagem plural e interdisciplinar. Os capítulos que compõem esta obra refletem investigações que entrelaçam história, antropologia, sociologia, educação, estudos culturais e arquivologia, demonstrando a riqueza de perspectivas sobre os temas abordados.

A diversidade dos trabalhos apresentados permite uma ampla compreensão das múltiplas formas pelas quais a memória é construída e compartilhada em diferentes contextos. As pesquisas revelam como a identidade cultural é constantemente ressignificada e como os processos de patrimonialização desempenham um papel fundamental na preservação da história e na valorização da diversidade. Ao examinar casos concretos, os autores destacam as dinâmicas socioculturais que influenciam a constituição dos acervos, a salvaguarda de tradições e a promoção de políticas culturais inclusivas.

Além disso, os estudos aqui reunidos proporcionam uma reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos da memória, como a influência das tecnologias digitais na preservação e difusão do patrimônio, as tensões entre memória oficial e memória social e a necessidade de estratégias de inclusão para dar voz a grupos historicamente marginalizados. Dessa forma, este livro se propõe não apenas a analisar as dinâmicas da memória e do patrimônio, mas também a oferecer subsídios para a formulação de práticas e políticas mais equitativas no campo da cultura e da identidade.

Esperamos que esta obra inspire novas pesquisas e debates, contribuindo para um olhar mais atento e comprometido com a importância da memória na construção de sociedades mais justas e pluralistas. Desejamos aos leitores uma leitura instigante e enriquecedora, que estimule reflexões críticas e promova diálogos interdisciplinares sobre os temas aqui tratados.

Cleusa Maria Gomes Graebin

Jéssica da Rocha Testa

Miriane Steiner de Souza

Silvia Adriana da Silva Soares

## **A cidade, suas memórias e patrimônios culturais na era digital <sup>1</sup>**

*Luis Fernando Massoni, Valdir José Morigi*

Ao nos apropriarmos do espaço e dotarmos ele de valores e sentidos especiais, fazemos dele um lugar. O lugar, sua paisagem e suas imagens, conforme Mesquita e Silva, reapresentam para nós emoções que guardamos em nossas lembranças, pois “o lugar é um centro de significados que mobilizam nosso intelecto e nossas emoções” (Mesquita; Silva, 2004, p. 121). Ele é um *locus* de vivências afetivas que evocam sua presença, mesmo quando ausente diante de nós, através da memória, embora, como reforçado pelas próprias autoras, alguns lugares da cidade escondem de seus habitantes atuais as imagens que representam vivências distintas das contemporâneas.

A cidade é constituída por uma trama complexa de relações afetivas e de poder, estabelecidas entre os cidadãos que nela vivem ou por ela transitam. O grupo urbano configura-se como um corpo social que reproduz a forma material da cidade na qual está inserido, sendo a memória coletiva apoiada em imagens espaciais, não existindo memória coletiva sem um quadro espacial (Halbwachs, 1990). A memória da cidade é moldada pelo mosaico de memórias individuais que, articuladas e em interação, formam uma memória coletiva que se mantém viva porque está amparada nas ruas, esquinas, prédios, alamedas e demais elementos que configuram o ambiente citadino. Pensamos a cidade sempre como ambiente de construção, reconstrução e identificação, o que permite novas formas de criação. É justamente o contato com o urbano, seus elementos e transeuntes, que possibilita as práticas responsáveis pela formação da memória social. O urbano nos atravessa, impõe obstáculos e o instigante desafio de dialogar com o diferente, algo fundamental na construção da memória, que está sempre no porvir, e não apenas na manutenção das estruturas do passado. Urge a necessidade de compreender a cidade dessa forma e de explorar situações em que a cidade se abre à criatividade.

---

<sup>1</sup>Este texto é fruto da tese de doutorado “Informação, Comunicação, Memória e Cidade: lembranças e esquecimentos nas narrativas turísticas sobre porto alegre e seu patrimônio cultural”, de Luis Fernando Massoni, orientada por Valdir Morigi e defendida em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM/UFRGS). A pesquisa foi financiada pela CAPES. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223526/001127248.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 dez. 2024.

A questão, pois, é saber em que condições a cidade pode aparecer como um lugar que possa ser definido por seu caráter identificador; um lugar que permita que seus habitantes se reconheçam e se definam por meio dele, que, por seu caráter relacional, permita a leitura da relação que os habitantes mantêm entre si, e por seu caráter histórico, possibilite que os habitantes reencontrem os vestígios de antigas implantações, seus sinais de filiação (Jodelet, 2002, p. 33).

Os estudos urbanos eram amparados até então na metáfora da cidade como um corpo, uma visão orgânica, um corpo com coração, centro, periferias, suas artérias, sistemas funcionais etc. Tratava-se de uma metáfora globalizadora, pois, além de remeter a uma influência global da cidade sobre seus habitantes, apresentava conotações individualistas, pois abordava as relações de indivíduos com a forma de uma cidade, não pensando o funcionamento urbano em forma de rede, nem as particularidades da apropriação do espaço a partir das diversidades sociais e culturais (Jodelet, 2002). Nesse contexto, uma nova metáfora surgiu, levando em conta os jogos identitários inscritos no território através da pluralidade das formas de experiências e das práticas sociais. É a do folheamento, implicando camadas distintas, permitindo uma representação mais complexa e descontínua das identidades e das práticas que obedecem às lógicas plurais, orientando relações diferentes com grupos e com cidadãos, tendo em vista suas formas de apropriação específicas (Jodelet, 2002).

O espaço representa uma ordem social, prestando-se ao jogo das interpretações, passível de ser analisado através das representações construídas pelos sujeitos sociais (Jodelet, 2002).

Essas representações estão estreitamente relacionadas com as formas materiais e com a marcação social dos espaços. Os laços existentes entre a aparência física de uma cidade e seus elementos humanos são originários tanto da afirmação da especificidade do estilo de vida, do ambiente social e das atividades que dão sua unicidade à materialidade dos lugares quanto da inscrição das características sociais dos habitantes, que dão ao quadro urbano sua identidade e modulam seu valor físico (Jodelet, 2002, p. 35).

A ligação entre memória e cidade passa sempre pela identidade, tanto na identificação com o lugar como nas afirmações identitárias que surgem como respostas às imposições dos planos de urbanização sobre os espaços coletivos (Jodelet, 2002). Tais afirmações identitárias podem provocar apropriações particularizadas e plurais do espaço. Para a autora, a memória é importante para a

cidade porque ela pode se tornar um lugar de liberação, criatividade e individuação. A liberação diz respeito ao livramento do quadro do passado e do peso coletivo das rotinas e dos costumes, a criatividade autoriza as inovações e as experimentações, enquanto a individuação trata da constituição de um indivíduo móvel, inventivo e flexível, capaz de se adaptar à rapidez das mudanças e de se expor a riscos.

Embora comumente usados como sinônimos, no plano teórico, *cidade* e *urbano* são conceitos distintos. É o que nos diz Gastal (2006), que, amparando-se em David Harvey e Henri Lefebvre, compreende a cidade como o espaço físico e as relações sociais e econômicas ali desenvolvidas, representando uma realidade imediata, enquanto o urbano diz respeito ao modo de vida, à sensibilidade e à cultura, compondo uma realidade social (Gastal, 2006). Assim, a cidade seria o plano físico, tangível, enquanto o urbano seria fruto de uma construção social, simbolicamente demarcada. Para a autora, o urbano nasceu na cidade, mas espalhou-se para além dos seus limites, inclusive porque é alimentado pelos imaginários.

No entanto, cidade e urbano não são facetas diferentes da mesma moeda, pois se entrecruzam, um depende do outro para ser o que é, o que nos leva a perceber que estudar o urbano é uma forma de compreendermos a própria cidade, pois “percorrer a construção de significados do urbano pode ser uma maneira enriquecedora de alcançar uma aproximação mais precisa para a compreensão da cidade” (Gastal, 2006, p. 61). Para a autora (2005), a cidade é um texto a ser lido, por ser, antes de tudo, a concretização de um imaginário urbano e a materialização de um sonho de cidade. Esse texto é o urbano, que precede à própria cidade propriamente dita, e lê-lo significa pensar a cidade a partir de seu imaginário urbano, adentrar em uma cidade por uma via que não seja a do seu aspecto físico, refletindo sobre as interrelações sociais, econômicas e culturais que a formam.

O urbano se materializa no espaço através da cidade, mas essa materialização não se restringe aos elementos físicos (praças, igrejas, monumentos, casas, ruas etc.), pois os movimentos em torno e ao redor dos fluxos (circulação de pessoas, mercadorias, manifestações culturais, relações sociais etc.) constituem os fluxos que, junto aos fixos, constituem a cidade (Gastal, 2005). Esses fluxos apontados pela autora também compreendem os deslocamentos dos cidadãos pela cidade, pois não apenas o lugar de moradia e o lugar de trabalho são apropriados

por eles, mas também o trajeto, compondo seu universo sensível. Mais do que isso, a autora salienta que a cidade não é mera soma de fluxos e fixos, mas também se constitui nos conflitos entre eles. E é a partir dessas interações que a cidade se constitui em um lugar. Ainda de acordo com Gastal (2006), a história e a identidade do lugar são questões urbanas materializadas no monumento, que é intimamente associado à cidade. Ou seja, o patrimônio não pode ser estudado dissociado da cidade, pois ele é importante na construção de significação e identidade dos lugares.

Essa vertente nos leva à ideia de patrimônio cultural, mas é importante expressarmos o que queremos dizer quando nos referimos a ele, especialmente tendo em vista o papel central que a cidade em seu entorno possui na sua própria constituição enquanto tal. Segundo Prata (2009), o adjetivo *cultural* é utilizado de forma ampla e substitui outros termos, como *histórico* e *artístico*, ampliando os valores que se reconhecem nos objetos considerados patrimônios. Para a autora, patrimônio cultural é o bem/objeto, seja material ou imaterial, que reconhecemos como possuidor de um determinado valor, sendo este atribuído por nós mesmos. A partir disso, conforme Prata (2009), é que se pode pensar que tipo de valor possui esse bem, se histórico, artístico, arquitetônico, afetivo, ambiental, paisagístico etc. Essa concepção desloca o viés monumentalista do patrimônio cultural para melhor compreendê-lo a partir das dinâmicas desenvolvidas nas cidades contemporâneas.

Afastando-nos de concepções tradicionais sobre o patrimônio, que o concebem como herança cultural de caráter histórico que deve ser preservada geração após geração, convergimos com o olhar de Arantes (2009). Em uma perspectiva antropológica, o autor afirma que, ao transitarmos pela cidade, atribuímos valores diferenciados aos diferentes elementos que a compõem, sendo estes tanto estruturas edificadas como elementos da natureza. Essa atribuição de valor, para Arantes (2009), é tecida a partir da forma como esses elementos balizam nosso território, ancoram nossas visões de mundo, materializam crenças e testemunham episódios marcantes de nossa memória coletiva.

Assim, o patrimônio cultural é constituído a partir de um complexo processo de atribuição de valor que ocorre na esfera pública. O objeto específico dessas reflexões, para o autor, passa a integrar representações simbólicas de identidade e participar de processos culturais, políticos e econômicos. Os usos sociais do patrimônio (Arantes, 2009) são uma questão central nesse aspecto, pois, se

lançamos mão da ideia de que o cidadão é um protagonista na constituição de seu patrimônio cultural, temos como resultado o fato de que a simples proteção oficial do patrimônio não lhe garante um lugar seguro, pois são seus usos coletivos que determinarão seu estatuto de patrimônio. Ou seja, se a população não se importa com a preservação de um determinado bem, as ações movidas pelo Estado com o intuito de protegê-lo podem acabar surtindo pouco efeito. Assim, o patrimônio cultural está sempre em um campo de disputas, em que diferença, diversidade e conflito emergem como fenômenos característicos de sua própria instituição.

Em seus estudos sobre as memórias das cidades, Abreu (1998) evidencia que, em meio a uma tendência até então percebida de se cultuar apenas o que é novo, a temática do passado das cidades tem assumido uma posição de destaque nas discussões contemporâneas, o que se justifica pela necessidade de preservar a “memória urbana”. Tendo como lugar de fala a geografia, Abreu (1998) afirma que o Brasil é um país de cidades novas, pois a maioria de seus núcleos urbanos desenvolveu-se ao longo do século XX, embora outras tenham mais de 400 anos.

A memória da cidade, para o autor, diz respeito às lembranças que estão eternizadas na paisagem e nos registros de um determinado lugar, sendo passíveis de reapropriação por parte da sociedade (Abreu, 1998). Da forma como a compreendemos aqui, ela não se limita aos seus referentes históricos, pois nos importamos mais com as apropriações que os cidadãos fazem da cidade em sua completude, a partir de suas práticas socioculturais, em uma perspectiva mais antropológica do que histórica, em um contexto no qual o presente é mais relevante do que o próprio passado. O aumento massivo do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em diversas instâncias de nossas práticas socioculturais, influenciou os estudos sobre memória, inclusive as memórias das cidades, que passaram a ser concebidas também a partir dos fluxos informacionais e do uso de novos dispositivos digitais.

Em meio as cinco proposições que apresenta a respeito da memória social, Gondar (2016) ressalta que a Era Digital evidenciou que a construção da memória depende de interesses sociais, políticos e culturais, mas também dos meios de comunicação e técnicas empregadas em seu registro. Lidar com a memória torna-se uma atividade cada vez mais complexa, na medida em que, conforme a autora, vivemos em uma era de reescrita contínua, com apagamento e reconstrução de

lembranças de forma incessante, não sendo mais possível distinguir com precisão a lembrança do esquecimento.

A era digital, contudo, coloca em jogo uma outra relação entre lembrar e esquecer: não mais uma oposição simples nem tampouco uma oposição dialética, mas o borramento da linha clara que os distinguia, de forma que os dois processos passam a se apresentar numa relação de coparticipação e convivência paradoxal (Gondar, 2016, p. 29).

Tendo em vista os desafios que se apresentam perante os estudos memorialísticos na Era Digital, discutiremos brevemente alguns termos e conceitos utilizados por diferentes autores, de diferentes áreas do saber, para se referirem às novas manifestações da memória e do patrimônio em ambientes virtuais. Esse esforço se faz necessário para compreendermos, a partir de uma mirada panorâmica, as concepções e diferenças de abordagens que caracterizam esses estudos.

Refletindo sobre as relações entre memória, comunidade e comunicação, Casalegno (2006) propõe uma visão ecológica sobre a memória em rede. Para o autor, o desenvolvimento dos sistemas de comunicação, modificando o acesso e a estocagem de informações, redefiniu a memória, tornando seus contornos mais frouxos e imprecisos, na medida em que nos possibilita fazer parte de uma comunidade que é local e planetária ao mesmo tempo. A abordagem ecológica à qual o autor se refere é necessária para compreender o jogo sutil que se desenvolve entre técnicas de comunicação e memória, tornando-nos sensíveis ao acesso universal e à superposição do território real com as informações do ciberespaço.

Entusiasta dessas novas formas de construção das memórias, Casalegno (2006) as compreende como uma possibilidade de promover a partilha da memória cotidiana, tornando acessível a memória informal, vivida e interpretada pelos seres humanos. Sua concepção é a de um sistema aberto, que “vibra e vive” com as contribuições das pessoas, acompanhando seu cotidiano através das “alamedas imprecisas” do vivido social, em um ideal no qual toda a coletividade acessa e nutre a memória coletiva. Para o autor, esse compartilhamento de memórias fortalece os laços de proximidade, permitindo maior comunicação com o ambiente sociocultural imediato, pois o ciberespaço é fruto de uma sinergia cooperativa entre as pessoas, configurando-se como uma superposição e não como uma exclusão mútua entre o real e o cibernético.

[...] estamos diante (se assim podemos dizer...) de uma nova cena “virtu-real”, que permite aos atores sociais interpretar as memórias sociais, de exteriorizar e de interiorizar as memórias, ao mesmo tempo individuais e coletivas, vivas e sedimentadas. Aflora, portanto, um novo tecido conectivo, instalado na cidade pós-moderna (Casalegno, 2006, p. 29).

São os sujeitos, enquanto internautas, que criam memórias ao enviar informações, acessar fontes de conhecimento e criar suas afiliações tribais na rede, constituindo uma memória que é “respondente” e não “registradora” (Casalegno, 2006). Cada membro da comunidade se percebe como criador de mitos, tornando-se um narrador que nutre a memória coletiva. O termo *memória em rede*, como podemos perceber, é utilizado pelo autor para se referir a um processo de democratização da construção e do acesso às memórias, em uma visão quase utópica de uma memória que, não estando circunscrita simplesmente pela história, é construída pela contribuição dos sujeitos sociais que vivenciam o cotidiano – daí o título de seu livro, *Memória Cotidiana*.

Em sua análise que desloca a concepção de *virtualidade* da modernidade à contemporaneidade, Ferraz (2005) reflete sobre as novas problemáticas da memória no contexto da cibercultura. Para a autora, a relação entre memória e virtualidade à qual Bergson se referia em seus textos difere da discussão atualmente tecida acerca dessa temática: se a virtualidade bergsoniana era uma analogia à fisiologia humana e ao espírito, hoje o assunto diz respeito às máquinas cibernéticas:

[...] a “virtualidade” que, em Bergson, emerge como presença constante de uma memória total – fonte inesgotável de invenção de novos horizontes futuros – uma vez realizada nas tecnologias desenvolvidas no século XX, nas máquinas cibernéticas e informáticas, parece favorecer o esquecimento. Ou estaríamos ante uma mutação da função humana da memória, paulatinamente deslocada para um novo suporte, para máquinas de informação digitalizada? (Ferraz, 2005, p. 55).

A autora compreende que as tecnologias “do virtual” reforçam e reeditam uma visão localizacionista de memória, mais passiva e menos humana. Ferraz (2005) também enfatiza as novas problemáticas em torno do esquecimento que é produzido – e temido – nesse novo cenário, na medida em que, se os computadores possuem capacidade de “armazenar” cada vez mais memória, também surge uma intensa preocupação com lapsos de memória. Entretanto, a autora destaca que esses comportamentos não advêm apenas de nossas interações com os suportes

tecnológicos, pois fazem parte de um processo histórico maior, responsável por alterar nossa forma de vivenciar a temporalidade.

Em seu texto sobre memórias virtuais, Schittine (2009) lembra-nos um importante aspecto acerca da memória: sendo um “organismo vivo”, ela é fugidia e inconstante por si só, atua de forma rebelde e serve mais em sua causa própria do que aos indivíduos que a possuem. Devido a isso é que surgiram os mecanismos de organização das lembranças, que foram se transformando ao longo do tempo, até chegarem aos formatos contemporâneos, que incluem arquivos de computador, agendas eletrônicas, *palmtops*, *blogs*, páginas pessoais etc. Esse contexto é propício, conforme Schittine (2009), ao desenvolvimento de uma ansiedade generalizada por arquivamento, devido à angústia contemporânea frente a um mosaico de memórias, um labirinto onde os arquivos estão guardados nos cantos e nas dobras, o que facilita a sua perda.

Percebemos que, assim como Ferraz (2005), a autora também levanta a questão da preocupação em torno da preservação das memórias em ambientes virtuais. Isso porque o esquecimento está cada vez mais presente, pois quanto mais rápido o fluxo informacional, mais rápido esquecemos, sendo maior o risco de cairmos na amnésia. Nesse cenário, o papel das mídias e das tecnologias é dúbio:

[...] ao mesmo tempo em que realizam a manutenção da memória são responsáveis também pela sua perda. São elas que disponibilizam uma quantidade de arquivos diariamente através de imprensa, televisão, CD-Rom e internet. Arquivos que acabam ajudando a provocar a amnésia (Schittine, 2009, p. 156).

Nessa complexa relação entre lembrar e esquecer, a memória parece se transformar em algo efêmero e deficiente, pois não dá conta do fluxo informacional incessante. A virtualidade não atua apenas através da presentificação do passado: Schittine (2009, p. 154) entende que a memória virtual é responsável pela atualização do instante, do presente, pois “[...] a velocidade dos processos virtuais e eletrônicos é capaz de acompanhar a aceleração de informação.” Para a autora, a memória em rede, na internet, está atrelada a uma modificação das noções de tempo e espaço: o lugar deixa de ser real para se tornar virtual, enquanto o tempo diz respeito sempre ao presente, ao agora, que vira um “acúmulo de passados”. A internet é caracterizada por um imediatismo no qual a lembrança dos fatos gerais é armazenada em tempo real, possibilitando a formação de arquivos pessoais na rede.

Entretanto, a autora salienta que a memória psíquica, original, torna-se preguiçosa e começa a delegar tarefas à memória artificial construída na *web*.

Ao abordar o conceito de memória virtual, a autora apresenta um pressuposto do qual compartilhamos, que diz respeito à necessidade de vivência da informação disponível em meio virtual para caracterizá-la como memória virtual, e não apenas como uma informação depositada (ou uma memória “morta”). É necessário, conforme a autora, que se dê uso à memória através do acesso e compartilhamento de seus arquivos. Mais do que estarem disponíveis a todos, essas informações precisam ser partilhadas, complementadas e utilizadas pelos usuários. Outro contributo da autora para a discussão a respeito da virtualização das memórias diz respeito ao caráter coletivo das informações em ambientes virtuais, pois formamos comunidades que partilham de uma memória em comum – que tem um aspecto de globalidade. É a transposição da concepção de Halbwachs para o contexto das redes de computadores.

Amparada nas teorias de Henri Bergson, Pierre Lévy e Maurice Halbwachs, no âmbito da Ciência da Informação, a pesquisadora Vera Dodebei vem se debruçando sobre os estudos da memória em ambientes virtuais, especialmente pensando o comportamento informacional dos sujeitos e instituições nesse contexto e de que forma são atribuídos novos sentidos aos documentos no contexto da cultura digital. Os estudos da autora nos fazem repensar os usos e as novas configurações da memória e do patrimônio com a chegada do século XXI.

Em um cenário arquitetado pela informação, o patrimônio, enquanto categoria, está localizado no espaço virtual, sendo vivenciado em tempo real e compreendido pelo meio digital como objeto informacional em constante desenvolvimento, circunstancial, efêmero, único e virtual (Dodebei, 2006; 2008). O patrimônio, para a autora, encontra-se desterritorializado na virtualidade, sendo criado por meio do compartilhamento no ciberespaço, sendo que “[...] deve ser apreendido como um objeto e também como um valor de informações sobre o objeto, seja a natureza deste material ou imateria.” (2008, p. 12).

Se a sociedade deseja preservar bens patrimoniais para as gerações futuras, é necessário considerar que objetos do cotidiano têm sido, em ritmo exponencial, produzidos em meio digital. Preservar, então, corresponde a tornar possível a troca de informações armazenadas numa memória de mundo (Dodebei, 2008, p. 12).

Assim, a autora concebe que a representação digital do patrimônio o protege do perigo da perda, além de garantir sua autenticidade, mesmo que siga sendo circunstancialmente processual (Dodebei, 2006). A autora identifica dois termos que surgem desse contexto, advindos da inclusão dos adjetivos “virtual” e “digital”, oriundos da filosofia e da cibernética, respectivamente, embora, até o momento, não houvesse consenso na literatura acerca das diferenças e possíveis sinonímias entre eles (Dodebei, 2008). A partir do conceito de memória documentária, a autora concebe o patrimônio digital como um “composto de informação que transita no ciberespaço” (p. 28). A virtualização do patrimônio, que seria sua transposição para o espaço virtual, possibilita que os documentos possam ser acessados em tempo real por um número cada vez maior de pessoas, que se apropriam dele, reformatam-no e devolvem ao ciberespaço novas informações a seu respeito, em um processo no qual o valor patrimonial está mais nos significados atribuídos pelos sujeitos do que no seu referente material.

A autora chega ao conceito de memória virtual, constituída de estoques informacionais formados por documentos que, ao ingressarem no ciberespaço, transformam-se em recursos informacionais (Dodebei, 2006), tendo como atributo essencial a constante reformatação, o que influencia nos jogos de lembrança e esquecimento (Dodebei, 2008). Essa concepção é fundamental para compreendermos que a vivacidade é uma característica sempre presente nas memórias virtuais, por se encontrarem em constante transformação, reinvenção e reescrita. Muito mais do que bases de dados, essas memórias caracterizam-se, conforme Dodebei (2006), como centros de conhecimento, onde não se encontram depósitos arqueológicos de informação. Isso ocorre porque essas memórias estão repletas de significados que são atribuídos pelos usuários que as constroem em suas práticas informacionais, nas narrativas que constroem acerca de suas próprias experiências de vida.

As pessoas normalmente narram suas histórias de forma a montar um mosaico da sua própria vida. E, nesse caso, a tendência é sempre para o uso da linearidade das lembranças dos fatos ocorridos, pois a narrativa sempre é feita no tempo presente sobre [...] um tempo passado. Nesse caso, é a visão atual do mundo que é passada na narrativa (Henriques; Dodebei, 2013, p. 263).

A interação com essas memórias, entretanto, não necessariamente segue uma ordem cronológica, na medida em que o movimento infinito dos percursos de acesso à informação não é memorizado, proporcionando dispersão e fragmentação, uma vez que o leitor percorre o ciberespaço ao acaso (Dodebei, 2006). Essa leitura não-linear, entretanto, não é algo necessariamente novo, tendo em vista que o trabalho com memória muitas vezes caracteriza-se por não seguir um padrão ou caminho – vide o leitor que, cansado ou impaciente, folheia algumas páginas de um livro até encontrar algo que seja de seu interesse; ou o visitante de um museu que não segue o percurso indicado pela expografia e aventura-se sem uma ordem pré-definida. Entretanto, a desterritorialização do documento, evidentemente, reforça essa característica.

Um contributo significativo para nós é o de Mangan (2010) que, lançando um olhar a partir da cibercultura, apresenta definições importantes acerca das diferenças e relações entre a memória digital e a memória virtual. A primeira, para a autora, é determinada por um suporte computacional, relacionada a questões técnicas e à tecnologia da informação, enquanto a segunda é determinada pela conexão e dispersão da internet, pois transcende o espaço físico, aproximando-se mais das tecnologias da comunicação (Mangan, 2010). Assim, a memória digital antecede a memória virtual, sendo necessária para que esta exista, tendo em vista que um registro digital possui significado como memória social apenas se for virtualizado, tornando-se acessível a um número maior de pessoas. Ainda de acordo com a autora, a divulgação do material/documento em formato digital através de sua virtualização implica em um processo comunicativo, tornando-o passível de reescrita coletiva, configurando um novo espaço de memórias virtuais.

Aprofundando-se nesse compartilhamento de memórias, especialmente em redes sociais, Dodebei e Gouveia (2008) afirmam que os sujeitos compartilham nelas relatos e depoimentos que permitem o registro de memórias individuais. Para as autoras, essa prática converte o privado em público, o que possibilita a reformação das memórias e a divisão da coautoria das informações compartilhadas, tendo em vista que o principal atributo do ciberespaço enquanto centro virtual da memória do mundo é o fato de ser coletivo. Esse domínio coletivo faz com que a informação seja constantemente atualizada, caracterizando o ciberespaço como a

dimensão contemporânea de comunicação, através de uma articulação entre informação, tecnologia e memória.

Esse contexto é favorável ao fenômeno da reconexão, como apontado por Cunha (2011), segundo a qual vivemos na era da reconexão, pois nunca estivemos tão conectados e, assim, reconectados com o passado, especialmente devido ao uso das redes sociais virtuais. Contrapondo-se à ideia de que a abundância de informações geraria uma “era do esquecimento”, a autora compreende que a memória pressupõe encontros, desencontros e reencontros, caracterizando um contexto marcado pelo paradoxo da superinformação e da amnésia.

Sobre o uso de tecnologias móveis de compartilhamento de informações, a autora entende que nos tornamos narradores do espaço, contribuindo para a formação de uma memória sobre o espaço partilhada pelas redes sociais. Essas mesmas tecnologias atuam como instrumentos de consulta remota sobre toda e qualquer informação. Entretanto, Cunha (2011) compreende que esses espaços se configuram como meios de memória não pelo armazenamento de informações ou por serem de fácil acesso, mas pelos vínculos que as pessoas criam através das narrativas ali contadas.

Esses novos meios de construção memorial também possibilitam a quebra das ditas “memórias oficiais”, seletivas e aceitas como “verdade”. Conforme Cunha (2011), se antes estudar a memória era o mesmo que estudar a história, agora significa descascar camadas histórias através da reescrita no presente. Essa reescrita das memórias em escala coletiva, planetária e não-linear energizada pelas tecnologias e redes sociais torna-se universal, mesmo não sendo totalizante, empoderando aqueles que nunca imaginaram que seriam responsáveis pela escrita de memórias em um tempo presente (Cunha, 2011).

Em nossos estudos enfocados nas memórias virtuais da cidade, compreendemos que as memórias, inicialmente individuais, interagem e passam a fazer parte de uma memória maior, coletiva e multifacetada, que é a memória da comunidade virtual, transformando nossas concepções de mundo (Morigi; Massoni, 2015). Essa memória virtual da cidade é formada pelas informações que compartilhamos a seu respeito, estabelecendo ligações entre o passado e o presente, sempre influenciada por nossas projeções em relação ao futuro e à cidade que desejamos vivenciar.

Essas informações são marcadas por nossas representações, sendo mais 'orgânicas' e mais próximas dos sujeitos narradores que as produzem, pois são fruto do olhar subjetivo sobre a cidade. Mais do que meros depósitos de dados ou documentos, tais memórias se caracterizam por um acelerado processo de transmutação. Subjetivas, abertas, dinâmicas e facilmente acessíveis, essas memórias se constroem através de nossas narrativas e parecem ser uma tendência adequada ao fluxo informacional incessante característico da sociedade contemporânea (Massoni; Morigi, 2017, p. 7).

As memórias das cidades são construídas no ir e vir de nossos corpos, nos olhares, esbarrões e acenos que transcorrem em suas ruas e esquinas. Nessas experiências, o afeto é o principal ingrediente na formação das representações sobre a cidade e seus patrimônios culturais, pois o lugar é transpassado pelas relações que estabelecemos nele e com ele. A vivacidade da cidade jamais pode ser esquecida, sendo que somos nós que damos cor, cheiro e voz a ela.

Seja no mundo *offline* ou *online*, as memórias das cidades são moldadas por nossas representações, medos, anseios e sonhos. Sobre o ambiente recaem nossos desejos e insatisfações, representados nas informações que produzimos e reproduzimos a respeito. Obviamente, essas informações são moldadas por processos de seleção, o que reforça seu caráter subjetivo e parcial, estando à mercê de vontades e intenções.

## Referências

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 14, p. 77-97, 1998.

ARANTES, Antônio Augusto. Patrimônio cultural e cidade. *In*: FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério P. (Org.). **Plural de cidade**: novos léxicos urbanos. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 11-24.

CASALEGNO, Federico. Federico Casalegno: uma abordagem ecológica da memória em rede. *In*: CASALEGNO, Federico. **Memória cotidiana**: comunidades e comunicação na era das redes. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 19-33.

CUNHA, Magda Rodrigues da. Memória na era da reconexão e do esquecimento. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, p. 103-117, 2011.

DODEBEI, Vera. Digital virtual: o patrimônio no século XXI. *In*: DODEBEI, Vera; ABREU, Regina (Org.). **E o patrimônio?** Rio de Janeiro: ContraCapa; PPGMS/UNIRIO, 2008. p. 11-32.

- DODEBEI, Vera. Patrimônio e memória digital. **Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 2006.
- DODEBEI, Vera; GOUVEIA, Inês. Memória do futuro no ciberespaço: entre lembrar e esquecer. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 5, out. 2008.
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. Tecnologias, memória e esquecimento: da modernidade à contemporaneidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 27, p. 4957, ago. 2005.
- GASTAL, Susana. **Alegorias urbanas: o passado como subterfúgio**. Campinas: Papirus, 2006.
- GASTAL, Susana. Imaginário urbano: relendo o texto praça. *In*: LUSOCOM, 6., 2004, Covilhã. **Anais [...]**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005. p. 207-215.
- GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. **Morpheus**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, p. 19-40, 2016.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HENRIQUES, Roseli Maria Nunes; DODEBEI, Vera. A virtualização da memória no Facebook. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 257-273, jan./dez. 2013.
- JODELET, Denise. A cidade e a memória. *In*: RIO, Vicente Del; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (Org.). **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: ContraCapa Livraria/PROARQ, 2002, p. 31-43.
- MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. Construção de memórias digitais virtuais no ciberespaço. *In*: FRANÇA, Cristina Caminho de Castilhos; LOPES, Cícero Galeno; BERND, Zilá (Org.). **Patrimônios memoriais: identidades, práticas sociais e cibercultura**. Porto Alegre: Movimento; Canoas: Unilasalle, 2010. p. 170-184.
- MASSONI, Luis Fernando Herbert; MORIGI, Valdir Jose. A cidade na palma da mão: informações e memórias no aplicativo Foursquare. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2017. p. 1-19.
- MESQUITA, Zilá; SILVA, Valéria Pereira da. Lugar e imagem: desvelando significados. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 116-138, jul./dez. 2004.
- MORIGI, Valdir Jose; MASSONI, Luis Fernando Herbert. Memórias em rede: as fotografias em ambientes virtuais. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 517-530, nov. 2015.
- PRATA, Juliana Mendes. **Patrimônio cultural e cidade: práticas de preservação em São Paulo**. 2009. 182 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2009.

SCHITTINE, Denise Ventura. Memória virtual: construção de arquivos e instrumentação de leitores na internet. **Artefactum**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 152171, jul. 2009.

## **Caixa de Memórias: em busca de estratégias didáticas capazes de ressignificar conceitos e criar vínculos**

*Wagner dos Santos Chagas, Lúcia Regina Lucas da Rosa,  
Patrícia Kayser Vargas Mangan*

### **Introdução**

A discussão sobre o ensino na educação superior não é um tema novo, assim como não é novidade o uso de tecnologias para o ensino à distância ou híbrido. Porém, no contexto brasileiro da pós-graduação *stricto sensu*, este é um tema pouco explorado, principalmente pela tradição do ensino face-a-face neste nível de ensino. Dentro das medidas de distanciamento social resultantes da pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, as universidades adotaram as tecnologias para manter suas atividades, no que vem sendo chamado de ensino remoto emergencial (Moreira, Schlemmer, 2020), o que significa que há muitos cursos de mestrado e doutorado que tiveram a oportunidade de realizar disciplinas na modalidade a distância (Biotto; Serra, 2020).

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência no contexto da disciplina de Cultura do Programa de pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, a qual refere-se especificamente a turma do primeiro semestre de 2021, ministrada por meio da plataforma Google *Classroom* com aulas semanais realizadas de forma remota síncrona. Por meio deste relato, a intenção é discutir como é possível estabelecer estratégias metodológicas, principalmente dentro deste contexto virtual atípico, que sejam capazes de criar senso de pertencimento, potencializando o compartilhamento e a aprendizagem em grupo.

### **Contextualização da experiência: disciplina de cultura**

O Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais segue uma proposta interdisciplinar, na área de concentração de estudos em Memória Social. Cultura, objeto deste relato, é uma das disciplinas obrigatórias do curso de mestrado, sendo cursado como eletiva por alguns doutorandos. A turma do primeiro semestre de 2021 era formada por doze mestrandos e quatro doutorandos

totalizando dezesseis alunos oriundos das mais diversas áreas do conhecimento como arquitetura, licenciatura em letras, fotografia, pedagogia, ciências sociais, biblioteconomia, engenharia civil, gestão financeira e educação física.

A disciplina foi oferecida no formato remoto, com encontros síncronos e atividades assíncronas via ferramentas Google em quinze encontros semanais, com uma carga horária de quarenta e cinco horas. No decorrer dos encontros foram organizados seminários, aulas expositivas dialogadas, apresentação de audiovisuais, leituras dirigidas e produção textual/audiovisual a partir de uma sala no *Classroom*.

Em sua ementa, os elementos abordados durante os encontros foram fundamentos da experiência humana: tempo, espaço e linguagem; gênese do conceito de cultura; memória e cultura moderna; cultura institucionalizada: práticas culturais, indústria cultural e políticas públicas para a cultura; temas emergentes na interface entre cultura e memória. Esses elementos estavam presentes em conteúdos como natureza e cultura: herança, tradição, transmissão; relações entre cultura e memória; cultura e memória: expressões e linguagens culturais; cultura e memória: contexto histórico e sociais.

O processo avaliativo da disciplina de cultura era formado por atividades como a escrita de ensaios, apresentações individuais e em grupos, bem como a participação nas discussões dos textos propostos para cada encontro, interação alunos e professores, bem como, entre os próprios alunos nas atividades em grupo.

### **Discussão teórica: experiências de aprendizagem, cultura e memória**

No decorrer das reuniões de planejamento da disciplina de cultura, na medida que os referenciais bibliográficos eram selecionados para subsidiar a discussão teórica sobre cultura e memória, um problema começou a emergir: como estabelecer estratégias metodológicas, que resultem em experiências de aprendizagem, capazes de criar senso de pertencimento, para potencializar o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em um contexto virtual atípico? Para tentar responder essa pergunta, é necessário compreender que, seja na tradição de aulas presenciais físicas face-a-face ou em aulas remotas virtuais digitais síncronas ou assíncronas, existe a necessidade premente de transformar os

espaços de ensino em espaços de aprendizagem. Para Chagas (2017), aprender é uma experiência, ou seja, uma vivência carregada de significado.

Para que os sujeitos da aprendizagem possam atribuir significado aos objetos cognoscíveis, ele deve ser um sujeito ativo em interação com os demais sujeitos de seus grupos de pertencimento social. Aprender é um processo em que o sujeito participa ativamente da produção do conhecimento por meio da ação. Nessa perspectiva de transformação de espaços de ensino para criação de espaços de aprendizagem, corroboramos com o pensamento de Freire (2003, p. 47), pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Conforme escreve Chagas (2021), a criação de experiências de aprendizagem se estabelece na relação entre os professores e os alunos, os alunos e os professores, entre os próprios alunos de maneira ativa e não hierarquizada onde todos são sujeitos legítimos na ação de produzir conhecimento.

Para Schlemmer (2002), Chagas e Schlemmer (2017), Chagas (2021) o conhecimento não é transmitido, mas sim, construído internamente pelo sujeito através da ação, pelo ato de fazer operações com os objetos cognoscíveis (físicos, sociais, culturais e etc), que o sujeito interage com o mundo. Por isso que, na perspectiva de criação de experiências de aprendizagem, as expressões como “dar aula”, “transmitir ou passar conhecimento”, “aplicar uma avaliação”, “receber conhecimento”, “absorver conhecimento”, são incoerentes.

O papel do professor, conforme escreve Franco (1998, 56), é de problematizador, ou seja, ele “está ali para organizar as interações dos alunos com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado”. Portanto, ao criar estratégias metodológicas para estabelecer experiências de aprendizagem, os alunos representam a síntese individual das interações com o seu meio cultural (social, histórico, político, econômico etc.). E para entender os alunos como sínteses dessas interações culturais, é necessário discutir o conceito de cultura.

Os contornos que delineiam a discussão teórica acerca do conceito de cultura são polissêmicos. O conceito clássico de cultura remonta suas origens na França e na Alemanha dos séculos XVIII, que define cultura como o processo de “desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado

pela assimilação de trabalhos acadêmicos, artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (Godoy; Santos, 2014. p. 18).

Para além da definição clássica sobre cultura, salientando o caráter polissêmico e carregado de historicidade, no decorrer da história e em outros contextos geográficos, o conceito de cultura ganhou novas definições. Na perspectiva descritiva proposta por teóricos como Tylor, Franz Boas e Malinowski, cultura é o “conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (Godoy; Santos, 2014. p. 22). Já na perspectiva simbólica de White e Geertz, cultura pode ser definida como capacidade humana de criar e atribuir significados para símbolos. Ainda nessa perspectiva, a cultura não é um conceito generalizante, ou seja, não existe uma cultura com “C” maiúsculo, mas culturas variadas que se desenvolvem a partir das suas características regionais e temporais. Existem outras perspectivas que definem o conceito de cultura como a estrutural de Thompson e a abordagem da análise social ou virada cultural de Hall.

Para Hall (1997), Godoy e Santos (2014), todas as práticas sociais, políticas, educacionais, religiosas e econômicas possuem suas dimensões culturais. Isso quer dizer que a cultura, numa discussão epistemológica, perpassa e entrelaça todo o contexto social. Pois, as definições conceituais sobre cultura são determinadas pelo tempo e espaço vivido por determinados grupos sociais. E o pertencimento dos indivíduos nesses grupos sociais impactam diretamente na evocação das lembranças que dão forma à memória.

Segundo Halbwachs (2017) a memória não é um processo de reviver o passado, mas um processo de refazer, reconstruir com imagens e ideias do presente as experiências do passado. Portanto, essas memórias nunca são individuais, pois a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que muda conforme o lugar que o sujeito ocupa e que este lugar muda com as relações que o sujeito estabelece com outros meios. Ou seja, o processo de rememoração do passado é um processo social e coletivo, evocado pelo sujeito a partir do presente. Para Halbwachs (2017) e Bosi (2015), as memórias evocadas pelos indivíduos representam pontos de vista da memória coletiva. Pelos pontos de vista que formam a memória coletiva perpassa os traços culturais dos grupos de

afeto no qual fazemos parte. No momento que o indivíduo se afasta de determinados grupos ou que passa a fazer parte de outros, a evocação das lembranças ganha vitalidade a partir das experiências ressignificadas a partir do presente. “O grupo é o suporte da memória se nos identificamos e fazemos nosso o seu passado” (Bosi, 2015, p. 414).

Desta forma, para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é o ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado” (Bosi, 2015, p. 413).

A cultura dos grupos de afeto, que influenciam suas formas de ser e estar no mundo, assim como as formas de atribuir significados aos símbolos, são capazes de transformar os objetos em sementes de rememoração. Os objetos, conforme escreve Barros (1989), não são simples elementos ou partes do passado, mas símbolos que representam uma pessoa e seus laços de pertencimento a um grupo de afeto, que representam uma família e seus descendentes, ou seja, os objetos são bens que possuem uma história e podem evocar a memória coletiva. Esses objetos podem ser pessoais como um brinquedo, uma roupa, uma ferramenta de trabalho; podem ser objetos de família como um álbum de fotografia, um aparelho de chá ou jantar, um conjunto de formas de biscoito; esses objetos podem ter um simbolismo religioso como um escapulário, um quadro com imagem ou estatueta sacra.

### **Aspectos metodológicos**

A abordagem metodológica adotada para analisar a experiência de aprendizagem proposta na atividade caixa de memória é a da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem de pesquisa qualitativa exige que o mundo seja examinado a partir da ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de pesquisa. Para Chagas e Rosa (2022), o pesquisador que desenvolve pesquisa qualitativa deve ser capaz de encontrar elementos que sirvam de base para a construção de um conjunto de informações com o objetivo de ampliar a compreensão do objeto ou da situação que está sendo investigada.

Durante as reuniões de planejamento da disciplina de cultura, pensando em estratégia para criar experiências de aprendizagem com os alunos, chegamos nos deparamos com o seguinte problema: como estabelecer estratégias metodológicas, que resultem em experiências de aprendizagem, capazes de criar senso de pertencimento, para potencializar o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em um contexto virtual atípico? No intuito de compreender as estratégias metodológicas para criar espaços de aprendizagem no contexto virtual, com base no problema de pesquisa e na definição da abordagem metodológica qualitativa, o objetivo principal consiste em analisar como a estratégia metodológica caixa de memória foi capaz de criar senso de pertencimento, potencializando o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em contexto virtual atípico.

A partir do problema de pesquisa e do objetivo principal, foram analisados os dados da gravação da apresentação dos alunos da atividade “Eu na Caixa”, realizada via *google meet*, e dos ensaios que relacionavam a discussão teórica e as suas “caixas de memórias” que foram postadas no *google classroom*. Para o processo de análise dos dados presentes na gravação e nos ensaios produzidos pelos alunos, foi utilizada a abordagem de análise textual discursiva. Para Moraes e Galiuzzi (2006), essa abordagem transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118).

Moraes e Galiuzzi (2006) e Chagas e Rosa (2022), explicam que o processo de análise começa com o movimento de unitarização dos dados, ou seja, na separação do texto em várias unidades de significado surgem da interlocução com o contexto empírico da pesquisa, entrelaçado com a perspectiva teórica que orienta a análise do pesquisador. Nesse processo de interpretação do significado que deu origem às unidades de análise, começa um diálogo polifônico para compreender melhor o texto. A partir do aprofundamento interpretativo da gravação do *meet* das apresentações e dos ensaios postados no *google classroom*, foram criadas quatro

categorias de análise: caixa de memória, objetos pessoais, objetos de família e objetos religiosos.

### **Caixa de memória: discussões e resultados**

Com o objetivo de criar uma estratégia metodológica que possibilitasse o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, foi proposta uma atividade para os estudantes intitulada “Eu na caixa”:

Junte alguns objetos significativos de si e coloque-os em uma caixa. A partir dos textos “A definição do homem nos termos da cultura humana” e “O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”, fale sobre os significados desses objetos em sua vida. Deixe registrado aqui por escrito e presente à turma na aula do dia 05/04 (Google Classroom, 05/04/2021).

Conforme salienta Streck (2005), a aprendizagem é construída a partir da ação e sobre a ação dos sujeitos. A caixa de memória representa uma possibilidade de metodologia ativa permitindo que os estudantes atuem sobre os objetos do conhecimento para significá-los, ressignificá-los e transformá-los, no processo de tomada de consciência dos conceitos teóricos de memória e cultura trabalhados no decorrer das aulas.

No dia da apresentação os alunos apresentaram os objetos que formavam suas caixas de memória. Esses objetos representavam as marcas visíveis do passado, sendo assim, capazes de evocar as suas memórias a partir de seus grupos de afeto evocando a memória coletiva. Esses objetos quando tomados pelas mãos dos estudantes têm o poder de evocar lembranças que reconstroem o passado a partir de uma narrativa que entrelaça sua memória com a história de sua família, grupos religiosos que estão inseridos, a cultura de sua comunidade e etc. A memória coletiva é produzida a partir das relações com diversos grupos que o sujeito pertence. “Ela entretém as memórias de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação” (Bosi, 2013. p. 408 e 409).

Para Silveira e Lima Filho (2005), os objetos possuem múltiplos significados, pois realizam a junção de várias vivências compartilhadas pelo grupo que lhe atribui algum valor ou simbolismo.

Há uma simbólica do objeto cuja dinâmica está relacionada a uma ecologia específica, envolvendo um universo mental implicado em certos mapeamentos, atribuições de sentidos mais ou menos subjetivos e fluxos de imagens, que “situam” a coisa em si pelo que significa para os sujeitos, desde o seu estar-no-mundo em relação à própria presença aurática do objeto enquanto ícone, ou mesmo como expressão e desejo de estabelecer vias de comunicação relacionadas a determinadas experiências culturais (Silveira; Lima Filho, 2005. p.38).

Os sentidos e significados que foram atribuídos aos objetos pelos alunos, a partir da cultura que estão inseridos, dão origem às ações de lembrar experiências passadas no fluxo dos movimentos entre lembranças e esquecimentos. E essas lembranças e esquecimentos gerados ao falar sobre o objeto, representam os processos de rememoração do passado a partir do presente e seu processo de aprendizagem sobre os conceitos de memória e cultura.

Os objetos pessoais, os objetos de família e os objetos religiosos foram capazes de despertar sentimentos nos alunos que narraram suas experiências da infância ao falar de seus carrinhos, roupinha de criança. Da mesma forma aconteceu com o sentimento da lembrança do aparelho de chá ou jantar herdado, que foi capaz de materializar a família reunida nos aniversários ou ceias de natal; assim como o escapulário representou o elo com o sagrado que possibilitou enfrentar situações difíceis do passado.

É nesse sentido que é possível falar numa memória que impregna e restitui “a alma nas coisas”, referida a uma paisagem (inter)subjetiva onde o objeto (re)situa o sujeito no mundo vivido mediante o trabalho da memória, ou ainda, é da força e dinâmica da memória coletiva que o objeto, enquanto expressão da materialidade da cultura de um grupo social, remete à elasticidade da memória como forma de fortalecer os vínculos com o lugar, considerando as tensões próprias do esquecimento. Daí que as imagens dos objetos também “circulam” nos meandros das memórias dos sujeitos, carregando lembranças de situações vividas outrora, permeadas por certas sutilezas e emoções próprias do ato de lutar contra o esquecimento e a finitude do ser, bem como de seus vínculos com o seu lugar de pertença (Silveira; Lima Filho, 2005, p. 39).

A narrativa memorial ganha caráter híbrido no momento em que os alunos entrelaçam suas vozes ao narrar as suas lembranças mostrando uma foto, uma xícara, um bilhete ou, até mesmo, um rádio que pertenceu aos seus avós juntamente com a leitura dos recibos de compra do aparelho. O objeto se torna um avatar que é animado pelas palavras do narrador. Esse avatar, animado pela evocação das lembranças das experiências passadas, pode materializar um

encontro de família, uma pessoa distante a muitos anos, uma conexão com o sagrado, a mãe que já partiu. Ou seja, o objeto possui a potência de materializar o já vivido a partir do momento que o narrador vive no presente.

Além das memórias evocadas no processo de preparação da caixa de memória, com a seleção dos objetos e da escrita do ensaio, os alunos tiveram uma experiência, ou seja, uma vivência carregada de significados. Situação fundamental para o processo de aprendizagem.

### **Considerações finais**

Na escrita das considerações finais, retomamos o problema que deu anima para a escrita do artigo que foi como estabelecer estratégias metodológicas, que resultem em experiências de aprendizagem, capazes de criar senso de pertencimento, para potencializar o compartilhamento e a aprendizagem em grupo no estudo sobre memória e cultura em um contexto virtual atípico? No decorrer da escrita podemos apresentar que existe uma grande necessidade de transformar os espaços de ensino, centrados em um paradigma pedagógico diretivo, em espaços de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de vivências carregadas de significado, ou seja, as experiências de aprendizagem a partir da ação dos estudantes sobre os objetos cognoscíveis.

A estratégia metodológica Caixa de Memória possibilitou que os estudantes pudessem operar os conceitos teóricos de cultura e memória a partir da seleção dos objetos que, na medida que foram atribuindo significado para esses conceitos, foram consolidando suas aprendizagens. Os objetos pessoais, familiares e religiosos, inseridos na cultura do grupo de afetos que fazem parte, se configuraram como sementes de rememoração capazes de evocar memórias coletivas.

### **Referências**

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e Família. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2277>.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: Ensaio de Psicologia Social**. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CHAGAS, Wagner dos Santos; ROSA, Lúcia Regina Lucas. Rastros memoriais da diáspora afro-atlântica no conto das águas de Cristiane Sobral. In: **Sociology of Law 2021: Crise sanitária e regulações democráticas**. Canoas: Unilasalle, 2022.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **“Eu sou porque nós somos”**: Experiências do Emocionar nas aprendizagens Umbandistas. Tese (doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017.

CHAGAS, Wagner dos Santos; SCHLEMMER, Eliane. Epistemologia Genética de Jean Piaget. Formação em Educação Digital. In: **Rede das Escolas da Congregação do Sagrado Coração de Maria**. 2017.

CHAGAS, Wagner dos Santos. Metodologias Para o Ensino Das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Canoas: La Salle, 2021. **E-book**. 22 p.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2017.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Por uma antropologia do objeto documental**: Entre "a alma nas coisas" e a coisificação do objeto. Horizontes Antropológicos [online]. 2005, v. 11, n. 23, p. 37-50. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100003>.

STRECK, Danilo R. **Correntes Pedagógicas: Uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

## **Festa de São Cristóvão em Canoas, RS: fé, memória, identidade e a construção do santo carregador de Cristo**

*Miriane Steiner de Sousa, Cleusa Maria Gomes Graebin*

A Festa de São Cristóvão, realizada no bairro Igara em Canoas (RS) desde 1957, transcende a mera celebração religiosa para se configurar como um fenômeno cultural e social de múltiplas dimensões. Inicialmente organizada por famílias de imigrantes italianos, o evento expandiu-se e passou a envolver diversos segmentos da comunidade, criando uma rede complexa de relações que reforça laços afetivos, identitários e de pertencimento. Este artigo tem por objetivo aprofundar a análise dos mecanismos que sustentam essa festividade, considerando tanto a organização interna quanto os processos simbólicos e memoriais que a envolvem. A partir de uma abordagem interdisciplinar, são exploradas questões relativas à estrutura social, à divisão de tarefas, à construção do sagrado e à dinâmica da memória coletiva.

Ao longo do texto, fundamenta-se a discussão em autores que tratam da dádiva e da reciprocidade (Mauss, 2003), das retóricas holísticas na construção da memória (Candau, 2014) e dos processos de enraizamento e pertencimento (Halbwachs, 2006; Bosi, 2017). Dessa forma, o estudo pretende demonstrar como a Festa de São Cristóvão se torna um espaço vivo de produção cultural e de ressignificação histórica, onde o passado dialoga com o presente e onde a fé se manifesta por meio de práticas sociais e rituais que perpetuam tradições.

### **Estrutura social e organização comunitária**

A realização da festa depende de um robusto processo de organização e mobilização social que envolve diferentes atores e estratégias. Os “festeiros” – organizadores e líderes comunitários – desempenham um papel central na coordenação dos eventos, articulando grupos de voluntários e de trabalho que se dedicam a atividades como a preparação de refeições, a decoração do espaço sagrado, a organização de procissões e a arrecadação de recursos financeiros e materiais. Segundo Bienert (2017) e Guarinello (2001), essa “estrutura social de produção” evidencia a interligação de laços familiares, de vizinhança e de amizade, que se fortalecem ao longo do ano e alcançam seu ápice durante as celebrações.

A dinâmica organizacional revela ainda o caráter colaborativo e intergeracional do evento. Reuniões de planejamento, encontros de oração e grupos de trabalho articulam a participação de jovens, adultos e idosos, garantindo a transmissão de saberes e a continuidade de práticas tradicionais. Essa mobilização contínua não só assegura a realização do evento, mas também contribui para a renovação da identidade comunitária, permitindo que cada membro se sinta parte integrante de um projeto coletivo.

Além disso, o engajamento dos moradores no planejamento e na execução das festividades favorece o fortalecimento do sentimento de pertencimento. A cooperação entre diferentes setores – religiosos, sociais e culturais – ilustra como a festa atua como um espaço de integração, onde os indivíduos se reúnem para superar desafios cotidianos e celebrar suas origens e tradições.

### **Divisão de tarefas e espaços de gênero**

A organização prática da festa revela uma divisão de funções pautada em papéis de gênero que, embora tradicionais, refletem uma complementaridade funcional e simbólica. Nas preparações, as mulheres (Figuras 1 e 2) assumem a responsabilidade pela confecção de doces, bolos, cucas e outras sobremesas, atividades que demandam cuidado, tempo e conhecimento transmitido por gerações. Por outro lado, os homens (Figura 3) geralmente se encarregam da logística, do preparo dos churrascos e da coordenação de tarefas que envolvem contato com fornecedores e a infraestrutura do evento.

**Figura 1. Equipe dos doces (Festa de São Cristóvão – Canoas, 2018)**



Fonte: Facebook (2018).



**Figura 2. Equipe dos pães, cucas e bolos (Festa de São Cristóvão – Canoas, 2019)**

Fonte: Facebook (2019).

Essa divisão, além de facilitar a distribuição das tarefas, apresenta uma dimensão moral e espiritual. Gonçalves (2008) argumenta que essas atribuições não

apenas sustentam o funcionamento da festa, mas também promovem a valorização de competências e saberes específicos, reafirmando papéis sociais que, mesmo diante de mudanças contemporâneas, continuam a ter significado dentro do contexto comunitário. Dessa forma, a complementaridade entre as funções femininas e masculinas reforça a noção de que cada contribuição é indispensável para a manutenção e o sucesso do evento.

**Figura 3. Equipe do churrasco e do galeto (Festa de São Cristóvão, Canoas, 2018)**



Fonte: Facebook (2018).

Ao mesmo tempo, essa dinâmica pode ser vista como uma expressão das tradições culturais locais, onde o trabalho coletivo se organiza de maneira a respeitar as especificidades de cada grupo, garantindo que a festa se realize de forma harmoniosa e integrada.

A Festa de São Cristóvão não é apenas um momento de celebração, mas também um poderoso instrumento de construção e ressignificação da memória coletiva. Fotografias, registros digitais, depoimentos orais e escritos servem como “pedras numerárias” (Candau, 2014), elementos que ancoram a identidade da comunidade e delimitam o território simbólico do bairro Igara. Essas práticas de registro e compartilhamento de experiências permitem que os membros da comunidade recordem histórias, tradições e valores que foram transmitidos ao longo do tempo.

A celebração serve, assim, como um espaço de recontagem do passado, em que as narrativas sobre as origens do Santuário, as histórias de devoção e os episódios marcantes da festa são revividos e adaptados às novas realidades. Essa ressignificação da memória possibilita a integração de novos moradores, que, mesmo sem vivenciarem diretamente determinadas experiências históricas, são convidados a participar de um passado coletivo que se reconstrói constantemente por meio de rituais e interações sociais.

### **Festas e memória: enraizamento e a dinâmica da reciprocidade**

No contexto das celebrações, a memória se revela de forma intrínseca e ativa. Em momentos de reunião, quando a comunidade se congrega para agradecer as dádivas recebidas e renovar sua fé, ocorre um compartilhamento intenso de experiências e lembranças. Esses encontros festivos são interpretados como períodos de “lembrar, dar, receber e retribuir” (Mauss, 2003), em que cada ato de participação – seja doação de tempo, trabalho, alimentos ou recursos – reafirma a existência do indivíduo e do grupo.

Os processos de socialização de memória não se restringem aos encontros presenciais, mas se estendem para o ambiente digital por meio de redes sociais, grupos de WhatsApp e páginas dedicadas à Paróquia. Essas plataformas possibilitam a difusão de imagens, histórias e referências que fortalecem o sentimento de pertencimento e constroem uma memória coletiva em constante expansão. Assim, o discurso metamemorial (Candau, 2014) adquire caráter performativo, pois a repetição e a reinterpretação das narrativas promovem um “contágio de ideias” que reestabelece os vínculos afetivos e culturais entre os participantes.

A memória forte, aquela que se articula de maneira coerente e compartilhada entre a totalidade dos indivíduos, é fundamental para o enraizamento dos moradores. Como aponta Halbwachs (2006), os elementos que formam a identidade do grupo – as “pedras numerárias” – funcionam como ancoragens históricas e simbólicas que sustentam a continuidade das tradições, permitindo que mesmo os novos integrantes se conectem a um passado coletivo, ressignificado e adaptado às novas condições do bairro e da cidade.

## **São cristóvão – “o santo carregador de cristo” e a construção do sagrado**

A figura de São Cristóvão, padroeiro dos viajantes e dos motoristas, é construída a partir de uma tradição que mescla relatos orais e escritos, misticismo e hagiografia. Inicialmente disseminado “de boca em boca”, o santo foi sendo legitimado por meio de narrativas que exaltam seus milagres, sua conversão e seu martírio. A partir da Legenda Áurea (Varazze, 2017), São Cristóvão passa a ser retratado como um gigante de fé, aquele que carrega o Menino Jesus, simbolizando o fardo do mundo e a intercessão divina.

Esse processo de construção do sagrado envolve tanto a transmissão de histórias quanto a criação de imagens iconográficas – afrescos, estátuas e vitrais – que reforçam a presença do santo no imaginário popular. Os relatos de milagres, como o episódio em que o peso do Menino se revela sobre as costas do santo, desempenham papel crucial na consolidação da fé dos devotos, evidenciando a transformação do personagem de um simples homem a um símbolo de proteção e de esperança.

A devoção a São Cristóvão é ainda marcada por sua inserção em contextos sociais específicos. Por exemplo, a sua associação com os caminhoneiros e motoristas reflete a necessidade de proteção em um ambiente de riscos constantes, onde a fé se torna um escudo contra as adversidades das estradas. Essa intersecção entre o sagrado e o cotidiano fortalece a legitimidade da devoção, demonstrando que a construção do santo se dá tanto por meio de textos litúrgicos e hagiográficos quanto pela experiência diária dos fiéis.

### **Uma leitura da Festa de São Cristóvão**

A Festa de São Cristóvão, assim como outras manifestações religiosas em honra a santos e santas no Brasil, compreende atividades rituais com o seu ápice na procissão motorizada que percorre algumas ruas e avenidas da cidade, até chegar a BR-116, quando se juntam ao cortejo, centenas de caminhões, carros, motos e outros veículos, muitos deles carregando famílias que agradecem a graças recebidas e solicitam outras relacionadas à atuação do Santo. Sua celebração, de acordo com as indicações da Igreja Católica Romana, como já discutido

anteriormente, deve ficar restrita a calendários locais. Em Canoas, onde há forte presença de fiéis que lhe dedicam devoção, esta tem o apoio da Prefeitura Municipal, que a inseriu<sup>2</sup> no Calendário Oficial de Eventos do Município de Canoas, tendo em vista a sua expressão.

A estrutura da festa de São Cristóvão é composta de eventos, que ocorrem ao longo do seu ciclo (durante o mês de julho), a saber:

a) Jantar-Baile dos Motoristas no primeiro sábado do mês de julho.

b) Conjunto de pequenos eventos formados por tríduo<sup>3</sup>, missa, e janta, realizados de quinta-feira a sábado na semana da realização da festa.

c) Conjunto de eventos que constituem o ápice da celebração, com pré-procissão na tarde do sábado que antecede à procissão oficial; missa solene, procissão motorizada e moto romaria com bênção de veículos, almoço festivo e baile em 25/07, quando domingo, ou no primeiro domingo subsequente.

Os eventos da Festa se constituem em tempos de sociabilidade, aproximando moradores de Canoas e pessoas que procedem de diversos lugares. Lourdes Vanilda Faviero (2002) menciona que “as procissões de São Cristóvão atraem gente não só do Rio Grande do Sul, como também de outros estados. Caminhoneiros não perdem a procissão, até se programam para no dia estarem aqui”.

No ciclo da festa de São Cristóvão há a coexistência de espaços interligados: o do Templo, onde ocorrem novenas (ou tríduos) e missas, o pátio, onde ficam os quiosques para venda de lanches e lugar de partida e chegada da pré-procissão e da procissão e o Salão Paroquial, lugar do Jantar-Baile dos Motoristas, que abre o ciclo da celebração e dos jantares pós-novenas ou tríduos. É relevante ressaltar que a festa de São Cristóvão inicia com um Jantar-Baile do Motorista. Se por um lado, este é um evento profano<sup>4</sup>, por outro, é impregnado de sacralidade, pois se trata também, de forma de agradecer às dádivas recebidas e contribuir financeiramente para a realização do evento como um todo. Assim, tanto o Salão como o pátio do

---

<sup>2</sup> Lei nº 5753, de 28 de junho de 2013, a qual inclui a Carreata e a Festa Comemorativa de São Cristóvão, comemorada anualmente pelo Santuário São Cristóvão em 25/07, quando domingo, ou no primeiro domingo subsequente.

<sup>3</sup> Até 2018 eram realizadas novenas nos nove dias que antecederiam o domingo da procissão.

<sup>4</sup> Sobre sagrado e profano, ver estudos da religião, a partir de Dürkheim (Formas elementares); Eliade (1962).

Santuário colocam-se como espaços híbridos, ora profanos, ora indiretamente vinculados ao sagrado<sup>5</sup> (Rosendahl, 2014).

Nos nove ou três dias que antecedem a procissão, são realizadas as novenas ou os tríduos, respectivamente. Percebi que há uma hierarquia na sua organização, ou seja, o ritual inicia com a entronização da imagem do Santo no Templo, levado pelos festeiros (Figura 4), sendo estes, atores destacados durante toda a celebração.

**Figura 4. Entronização da imagem do Santo no Templo do Santuário São Cristóvão - Novena (20/07/2018)**



Fonte: Acervo de Miriane Steiner de Souza.

A cada vez que a imagem do Santo adentra a quaisquer dos espaços do Santuário em festa, renova a consagração de seus devotos a ele, rastro da inserção do catolicismo no Brasil, ainda em tempos coloniais, quando se dá a gênese da construção de uma narrativa religiosa que traz a necessidade de materializar o objeto da devoção e que se expressa a partir de festas a santos e santas, novenas, tríduos, romarias, procissões, promessas, ex-votos, entre outros (Azzi, 1978).

---

<sup>5</sup> “Rosendahl define como [...] espaço sagrado, a área onde ocorre as práticas familiares e religiosas. São espaços constituídos por rituais simbólicos religiosos” (Rosendahl, 2014, p. 17).

Esses momentos remetem, também, às narrativas que perduram no tempo longo, ou seja, da colocação da estátua do Santo em lugares em que as pessoas pudessem visualizá-lo, tendo em vista a antiga crença de que uma das suas atribuições é proteger os viajantes e contra as doenças. De acordo com Eliade, “toda festa religiosa, todo tempo litúrgico, representa a ritualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico” (1992, p. 38), dessa maneira, a celebração a São Cristóvão rememora o seu passado. Também, expressa atualiza o “contrato” entre a comunidade de fiéis e o Santo e, marcando simbolicamente, que a partir daquele momento, este se encontra presente, portanto, todos estão seguros. Nesse contexto, se expressa uma relação de “mistério”, sendo visível o invisível, a estátua do Santo não é apenas uma aparência, não é apenas um objeto, mas também uma entidade; ela é a presença mesma desse com seus poderes e virtudes. Marchi (2005) explica haver a necessidade humana de compreender o sentido da vida e da morte, o que poderá levar ao que transcende ao homem. Concepções religiosas diversas têm mecanismos para estabelecer contatos com forças superiores e isto se expressa por meio de mitos, ritos e rituais, na busca do contato direto com o sagrado, dando-se novo sentido para a vida.

Eliade (1992) chama a isto de hierofania, isto é, quando o sagrado se manifesta, um objeto, neste caso a estátua, torna-se outra coisa, sem deixar de ser ela mesma. Os fiéis que acreditam na sua sacralidade, sentem-se envolvidos em uma experiência sobrenatural, mesmo em meio a uma concretude. Embora tenha havido esforços, ao longo da história da Igreja Católica, em suprimir algumas das devoções chamadas populares e expressões nas festas de santo, a força dessas expressões culturais perduram e ainda ganham força. Desde os tempos coloniais, as festas religiosas no Brasil eram controladas pelas autoridades constituídas (administrativas e religiosas). Tanto serviam para a popularização da monarquia, quanto para o do catolicismo<sup>6</sup>, religião oficial do Estado português, passando pela sanção de ambos os poderes. Priore (1994) indica uma polissemia das festas religiosas, tendo em vista a sua apropriação pelas autoridades e pelos diversos segmentos sociais existentes na colônia. A criação de normas para o festejar dos devotos não é apenas próprio daquele contexto histórico, mas adentra, também, os tempos atuais.

---

<sup>6</sup> Projeto de reforma da Igreja Católica a partir do Concílio de Trento.

A Igreja Católica, entre as últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, procurou colocar o culto aos santos em segundo plano em relação aos sacramentos (eucaristia, batizado e casamento), fortaleceu a figura dos padres, que deveriam ser a autoridade no sentido de como os fiéis deveriam se comportar e agir. Tratou-se de uma espécie de purificação das práticas religiosas brasileiras, que segundo as autoridades eclesiásticas, precisavam livrar-se das superstições e credices, movimento conhecido como romanização, relacionado ao Concílio Vaticano I (1869-1870)<sup>7</sup>. Houve a vinda de ordens que trabalharam no sentido da formação de novos religiosos, encarregaram-se da gestão de paróquias, seminários e da administração de colégios existentes e a criação de novos estabelecimentos escolares. Não obstante, as determinações vindas de Roma, nem todos os padres as seguiram fielmente, permitindo, junto com as novenas, missas e procissões, as manifestações de práticas de há muito presentes no catolicismo brasileiro, como danças, música, bebidas, muita diversão e comilança.

O Concílio Vaticano II (1962-1965) apontou para novas práticas em relação à evangelização e no trato com as dimensões culturais das comunidades humanas, em termos de a Igreja Católica atingi-las de forma missionária, respeitando suas sensibilidades e indo ao seu encontro no seu próprio contexto (CONSELHO PONTIFÍCIO DA CULTURA, 2021).

Na América Latina, as Conferências do Episcopado em Mendellin, Puebla, Santo Domingo e Aparecida, segundo Suess (2008), apontaram para:

[...] a evangelização inculturada [...] na perspectiva de novos métodos e expressões para viver hoje a mensagem evangélica [...] trabalho que se realiza no projeto de cada povo, fortalecendo sua identidade e libertando-o dos poderes da morte [...] e confie em seu futuro específico (Suess, 2008, s/p.).

O que percebemos na festa de São Cristóvão é que esta guardou aspectos do que se chama de catolicismo brasileiro, porém com o controle da Igreja sobre a devoção, já que os festeiros, segundo as narrativas, integram os diversos grupos de trabalho da Paróquia, portanto, supervisionados pelo Padre por ela responsável.

Isto pode ser observado no controle da sequência dos atos da novena (ou tríduo) e na hierarquia das funções: a estátua de São Cristóvão é levada pelos

---

<sup>7</sup>Movimento conhecido como romanização, levando em consideração a autoridade papal (ultramontanismo) e a luta contra os perigos que assolavam a Igreja (deísmo, liberalismo, protestantismo, maçonaria, socialismo, entre outros) (Azzi, 1978).

festeiros que ocupam os primeiros lugares no templo (Figura 16). Há uma organização e padronização de comportamentos, com diferenciação entre os atores presentes, uns tendo proeminência em relação aos demais. Maia (2010) informa que socialmente existem hierarquias e que podem surgir conflitos e tensões durante o ritual.

### **Artefatos simbólicos e rituais**

Além da organização e da narrativa histórica, a festa se destaca pelo uso de elementos materiais e rituais que enriquecem a experiência dos participantes. A culinária típica, com pratos como sagu, ambrosia e cucas, não apenas celebra a fartura, mas simboliza a comunhão e a partilha dos frutos do trabalho coletivo. Cada refeição preparada e compartilhada durante os encontros e procissões é carregada de significados, representando a união dos devotos em torno de um propósito comum.

O Santuário de São Cristóvão, localizado no bairro Igara, exerce um papel central na materialização dessa devoção. Não se trata apenas de um espaço físico, mas de um ponto de referência onde se concentram as práticas de fé, a transmissão da memória e a construção da identidade. Elementos iconográficos (Figura 5) – como medalhas, chaveiros e adesivos – circulam entre os devotos, funcionando como símbolos tangíveis da proteção e do cuidado oferecidos pelo santo. Esses artefatos, muitas vezes confeccionados com base em tradições locais, aproximam o sagrado do cotidiano dos participantes e reforçam a continuidade da devoção, mesmo diante das transformações sociais e culturais.

**Figura 5. Adesivo e chaveiro (Festa de São Cristóvão – Canoas, 2019)**



Fonte: Acervo de Miriane Steiner de Souza.

Adicionalmente, a circulação de objetos de devoção – como medalhas e imagens – atua como um elo entre o passado e o presente, funcionando como veículos de memória. Esses artefatos simbólicos contribuem para a construção de uma identidade visual e afetiva, reforçando os laços de pertença e o sentimento de proteção. A presença desses elementos nos espaços públicos e nas residências dos fiéis evidencia como o sagrado permeia a vida cotidiana, tornando a festa um evento que vai além da celebração pontual para se inserir na rotina e na cultura local.

### **Considerações finais**

A Festa de São Cristóvão em Canoas, RS, se configura como um fenômeno complexo e dinâmico, no qual a fé, a memória e a identidade se articulam em múltiplas dimensões. Através da mobilização comunitária, da divisão de tarefas e do uso de elementos simbólicos e rituais, o evento se transforma num espaço de reatualização do tempo mítico e de fortalecimento dos vínculos sociais. A construção de uma memória coletiva – embasada em narrativas orais, registros visuais e práticas de reciprocidade – permite que a comunidade se reconheça e se projete no futuro, mesmo diante das transformações sociais e urbanas.

A figura de São Cristóvão, enquanto “Santo Carregador de Cristo”, representa não apenas a proteção física dos fiéis, mas também a continuidade de uma tradição que remete a séculos de devoção e ressignificação simbólica. O Santuário e os

artefatos de devoção atuam como pontos de convergência para diferentes gerações, reafirmando a importância do enraizamento e do pertencimento dentro de uma comunidade que valoriza sua história e suas tradições.

Em suma, a festa se revela como um espaço vivo de produção cultural e de memória, onde o passado e o presente se encontram para construir, dia após dia, uma identidade compartilhada e resiliente. Através do diálogo entre os elementos simbólicos, as práticas rituais e as narrativas históricas, a Festa de São Cristóvão reafirma seu papel central na consolidação dos laços afetivos e na promoção de uma cultura de solidariedade e pertencimento que atravessa gerações.

## Referências

ALETEIA VATICANO. **São Cristóvão, o padroeiro dos viajantes e dos motoristas**. 2015. Disponível em: <https://pt.aleteia.org/2015/07/25/sao-cristovao-opadroeiro-dos-viajantes-e-dos-motoristas/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ANDRADE, Luís Eduardo de. **Quatorze santos de emergência**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2006.

ANDRADE, Solange Ramos de. A religiosidade católica e a santidade do mártir. **Projeto História**, São Paulo, n.37, p. 237-260, dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/3054/1967>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BIENERT, Valmor. [Entrevista concedida ao] Diário de Canoas - **Caderno especial**. 08 de agosto de 2017.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira – 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, p. 91-94, 2014.

CHAMPLIN, R. N. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia & Filosofia**. Vol. 6. 11. ed. São Paulo: Hagnos, 2013.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda: Os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ: IPHAN, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In. ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, pp.25-33, 2009.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Festa, Trabalho e Cotidiano. In: JANCSO, István; KANTOR, Íris (Orgs.). **Festa e mentalidades trabalho Imprensa Oficial, Cotidiano**. São Paulo: vol.1, Brasiliense 2001, p. 215-216.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e Flagrantes**: ensaios sobre história e fotografias. Niterói: Editora da UFF, 2008. Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/ebooks/Poses-e-flagrantes.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naif, 2003. p. 183-314.

MAUSS, Marcel. **La Prière**. Paris, Félix Alcan Editor, 1909. Tradução Mauro Guilherme Pinheiro Koury, 2009.

FAVIERO, Lurdes Vanilda Chemello. **Entrevista ao Projeto Canoas**: para lembrar quem somos - Bairro Igara, 2002. Acervo do Museu e Arquivo Histórico La Salle.

LE GOFF, J. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Bauru: EDUSC, 2005.

LEITE, Silvana Cobucci. **São Cristóvão**. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

MEDEIROS, A., org. São Cristóvão: a redenção pelo amor fraternal na escrita da maturidade em Eça de Queiroz. In: **Travessias pela literatura portuguesa**: estudos críticos de Saramago a Vieira [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2013, pp. 127-145. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8n8gb/pdf/medeiros-9788578792794http://books.scielo.org/id/8n8gb/pdf/medeiros-9788578792794-07.pdf07.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SUESS Paulo. Medellín, Puebla, Aparecida e Santo Domingo: a luta pelos pobres e pela libertação Entrevista a QUADROS, Bruna. **Jornal IHU On-line**. Edição 267, 04 de agosto de 2008. Disponível em [http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2015-paulo-suess-2\\_](http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2015-paulo-suess-2_) Acesso em: 06 jun. 2021.

VARAZZE, Jacopo de. Arcebispo de Gênova. **Legenda Áurea**: Vida de Santos. Tradução do latim. Apresentação, notas e seleção iconográfica Hilário Franco Júnior - São Paulo: Companhia das Letras. 2017.

## **Uma reflexão sobre a Memória e Identidade dos Trabalhadores da Educação Superior**

*Sibila Francine Tengaten Binotto, Moises Waismann*

### **Introdução**

No desenvolvimento do entendimento da memória sindical, a memória e a história caminham juntas de maneira que se complementam e se fortalecem mutuamente. O sindicalismo na educação superior refere-se à organização e mobilização dos trabalhadores em prol da defesa de seus direitos e interesses coletivos. Os sindicatos atuam representando esses trabalhadores nas negociações com as instituições de ensino, além de pressionar os governos sobre questões relacionadas ao ensino superior, que recebe investimentos cada vez mais reduzidos em comparação com outros setores. Para reverter esse cenário, o movimento sindical busca garantir que o financiamento da educação seja priorizado pelas autoridades públicas. Adicionalmente, os sindicatos defendem salários justos, melhores condições de trabalho, proteção social, aprimoramento profissional e a implementação de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade e acessível a todos.

No Brasil, há sindicatos e federações que representam os trabalhadores do ensino superior, como a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o sindicato que representa os Técnico-Administrativos em Educação é a Assufrgs Sindicato, que desempenha um papel fundamental na memória e identidade desses trabalhadores e na defesa dos direitos e promoção de políticas públicas na educação superior.

Para dar conta dessa longa trajetória de lutas dos trabalhadores, em outubro de 2018, emergiu o Projeto Memória, que consistia em organizar e sistematizar a antiga documentação do Sindicato, para divulgar sua história. Este projeto

desenvolveu-se entre o final dos anos 2000 e início dos anos 2010, sendo capitaneado pelo historiador Mário San Segundo, que trabalhou como bolsista do projeto. O historiador recebeu uma série de documentos e organizou as informações da entidade, mas acabou limitando-se ao armazenamento e à classificação dos papéis. Inicialmente, esse acervo consistia em memórias orais com depoimentos de associados do sindicato, mas logo se ampliou para incluir outras formas de documentação.

O material do acervo aborda a temática da memória sindical, apresentando um conteúdo amplo e diversificado, que abrange boletins informativos, atas de reuniões, documentos legais, fotografias, vídeos, panfletos e jornais sindicais. Para gerenciar e garantir a preservação adequada desses documentos, priorizando os mais relevantes e representativos, o sindicato criou, em 2018, o Centro de Documentação e Memória da Assufrgs Sindicato (CEDEM), um espaço dedicado à preservação de documentos sindicais.

A organização e preservação da documentação institucional de um sindicato é essencial para manter sua história e identidade. Isso garante que as conquistas, lutas e contribuições dos sindicatos e federações sejam registradas e acessíveis para futuras gerações, além de fortalecer a coesão e a memória coletiva da comunidade sindical. Neste estudo apresentamos as narrativas memoriais da perspectiva dos Boletins informativos, e que são um recorte da dissertação intitulada *A construção da memória sindical a partir dos boletins informativos do período de 1987 a 1998 produzidos pelo Sindicato dos Técnicos Administrativos em Educação da UFRGS (Assufrgs)*, defendida no Programa de Pós-graduação em memória Social da UnilaSalle, Canoas-RS.

## **Memória e identidade**

A memória social é um campo do conhecimento de alguns pensadores como Halbwachs (2006), Candau (2019), e Jô Gondar (2005), que se constrói como processos individuais e coletivos influenciados pela cultura, pela sociedade e pelas relações sociais. Jô Gondar (2005) afirma que o conceito está sempre por ser criado. É um conceito em movimento, de construção/desconstrução; no

esquecimento da história, a realidade e a ficção se misturam destarte o papel importante de análise de documentos e de narrativas (Halbwachs 2006).

Halbwachs, no livro “A Memória Coletiva”, livro póstumo, publicado em 1950, aborda as memórias individuais e coletivas, ajuda a situar a memória pessoal, a sucessão de acontecimentos que resulta numa mudança que acontece nas relações com os grupos em que estamos incluídos e nas relações estabelecidas nesses grupos. Nessa mesma linha, Joel Candau (2019), no livro “Memória e Identidade”, explana as formas individuais e as formas coletivas da Memória e Identidade.

A questão primordial a ser respondida é: isso é possível? Há passagem de uma memória individual livre de toda influência de uma memória coletiva impactada pelos determinismos sociais e culturais? Ainda é impossível dissociar os efeitos ligados às representações da identidade individual daqueles relacionados às representações da identidade coletiva (Candau, 2019). Ele também evoca à memória, pois sem memória o sujeito se esvazia e vive unicamente o momento presente. Perdem suas capacidades conceituais e cognitivas, as relações de si para si.

Cada ser humano constrói sua identidade no decorrer do tempo, e esse tempo da lembrança difere do tempo vivido. A incerteza é inerente ao tempo e está dissipada na lembrança. Candau (2019) também fala que o sobrenome evoca à memória de um tempo: uma denominação de nome próprio que leva como uma questão identitária e memorial em uma sociedade estruturada pelo nome.

Na perspectiva do núcleo memorial, que é a construção e reconstrução memorial, um ressignificar, unificar e tornar coerente. Essas memórias formam um tecido memorial carregado de afetividade, memórias traumáticas e, por vezes, se torna esquecimento. São memórias organizadas em narrativas de reprodução e ficção em uma apropriação do passado. Candau (2019, p. 156) afirma que “[...] memória e identidade se concentram em lugares e em “lugares privilegiados”, quase sempre com um nome, e que se constituem como referências perenes percebidas como um desafio ao tempo”. Ainda é impossível dissociar os efeitos ligados às representações da identidade individual daqueles relacionados às representações da identidade coletiva (Candau, 2019).

É no *habitus* (de Bourdieu) que se projetam as lembranças de indivíduos e grupos, como sugere Bachelard (1974). De acordo com Candau (2019), a

transmissão-emissão-recepção ocorre no *habitus* ou na protomemória de Candau, na forma como se faz a luta sindical (assembleias do sindicato, atos de rua, intervenções políticas na universidade, atas de reunião de coordenação, panfletos, boletins informativos, adesivos, cartazes, faixas, camisetas, bandeiras etc.), documentos sobre a sua criação e sobre as diversas frentes de lutas dos trabalhadores. Ali está a memória e a identidade do servidor Técnico-Administrativo.

Não há um manual que ensine o fazer sindical. É o saber popular que é passado de forma tradicional pelas gerações. A transmissão protomemorial que é decisiva no processo identitário. Ela orienta em certa direção a transmissão memorial e participa da conformação. Em tempo, toda modificação da protomemória se traduzirá por modificação ou interrupção da transmissão memorial. A memória é uma evocação que se dá mais fácil em grupos pequenos, mas pode ser capaz de se estabelecer em grupos como dos TAEs, pois estes possuem vivências semelhantes dentro da universidade. Candau (2019) ainda afirma que a tradição em um grupo consiste na combinação entre transmissão protomemorial e memorial que interagem sobre a outra. Será autêntica (terá sua força) a de conferir aos membros de um grupo o sentimento de compartilhamento de sua própria perpetuação enquanto tal – de sua autoridade -, aquela de uma transmissão efetiva e aceita.

O ato de memória que se manifesta no apelo à tradição consiste em expor, inventando, se necessário, “um pedaço do passado moldado às medidas do presente” de tal maneira que possa se tornar uma peça do jogo identitário. Própria de um grupo é a combinação entre as duas transmissões que interagem uma sobre a outra, a que se faz sem pensar, age sobre os indivíduos de maneira involuntária, advém da imersão na sociedade, desde a primeira infância mais do que de uma transmissão explícita. O que deve ser conservado e transmitido nas tradições orais, a protomemória subjacente que opera nos ritos, instituições, na forma dos costumes, nos hábitos, nas relações entre os sexos e no corpo do sujeito; ela se refere a toda vida social e a todo processo de aculturação. Faz-se sem pensar, de forma involuntária; age sobre os indivíduos de forma involuntária.

Essa montagem é intencional e se destina ao porvir. Se levarmos isso em conta ao interrogar as lembranças/documentos, a questão essencial será: sob que circunstâncias e a partir de que vontade eles puderam chegar até nós? Por que motivo eles puderam ser encontrados no fundo de um arquivo, em uma biblioteca, nas práticas e discursos de um grupo, a ponto de poderem ser escolhidos como testemunho de uma época? E,

fundamentalmente, por que nós os escolhemos? “Ao desmontar essa montagem, que é a lembrança/documento, não revelaremos nenhuma verdade escondida sob uma aparência enganadora, mas sim a perspectiva, a vontade e a aposta a partir da qual nós a conservamos, escolhemos e interrogamos (Gondar, 2016, p. 24-25).

A história também se faz com documentos escritos, mas o documento não é tão somente escrito, mas sim falado, desenhado, transmitido por via sonora, imagens esculpidas, pintadas (Le Goff, 2013).

O documento não é inócuo. [...] O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz, devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (Le Goff, 2013, p.496-497).

Por isso a necessidade de se trabalhar com monumentos que privilegiam a memória coletiva, a identidade, o imaginário coletivo. Catroga (2001, p. 28) afirma que: “O imaginário da memória liga os indivíduos, não só verticalmente, isto é, a grupos ou entidades, mas também a uma vivência horizontal e encadeada do tempo (subjetivo e social) [...]”. O que é a memória para a sociedade senão a construção social e emocional e partir de lembranças? “Para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível” (Halbwachs, 2006, p.31). Halbwachs ainda afirma que a memória individual está enraizada em diferentes contextos, e é da combinação dos diferentes elementos que emerge a lembrança; esta é como se a lembrança fosse uma baliza que permite nos situarmos em meio às experiências coletivas históricas.

A transmissão e mobilização de memória só ocorre quando existe a socialização: uma identidade coletiva sem a exteriorização do pensamento impossibilita toda cadeia de memória que se refere ao pensamento social, a uma memória que é o bem de cada indivíduo e é transmitido para a representação da identidade coletiva (Candau, 2019). É do conjunto da personalidade de um indivíduo que a memória emerge como elemento importante para compreendermos a construção e reconstrução das identidades dos grupos sociais.

Candau (2019) ainda afirma que uma memória geracional é construída fazendo parte da identidade particular de um grupo que vivenciou momentos históricos e de sua consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas com papel fundamental na transmissão da memória. Ultrapassa o núcleo familiar e se estende por diversas gerações, apresentando duas formas: a antiga, que é a consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas da qual o grupo ou o indivíduo se sentem mais ou menos herdeiros, e a moderna, onde a memória

geracional não tem vocação de ser transmitida: é a própria dos membros de uma determinada geração que se autoproclama guardiões e está fadada a desaparecer com o último deles.

De acordo com Giron (2000), as mulheres “humanizam” a memória genealógica por meio da necessidade emocional, sentimentos e ligações entre as pessoas (compadrio, parentesco), *affaire* familiares, relações interpessoais, preferências para o vivido e a atemporalidade (reflete certa ausência de noção de tempo); oscilam entre esposas/mães e seus papéis profissionais; manifestam conflitos entre o que elas interiorizam em seu quadro de atividade fora do lar e o que lhes foi inculcado no curso de sua socialização primária. Logo, a memória coletiva está na base da construção da identidade. A memória pode ser entendida como processos sociais e históricos, de expressões, de narrativas de acontecimentos marcantes, de coisas vividas que legitimam, reforçam e reproduzem a identidade do grupo (Cruz, 1993).

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis (Pollak, 1989, p. 7).

O trabalho de memória nunca é puramente individual, se ajusta a expressões coletivas. Halbwachs (2006) conceitua a memória enquanto fenômeno coletivo e com vínculo afetivo de mesmo grupo. Para ele a memória é sempre construída em grupo, mas também é sempre um trabalho do sujeito. Todas essas vivências identificam e diferenciam o grupo, o grupo de referência, não só pelo trabalho, mas pela forma como interagem. Este grupo de referência é um grupo pelo qual o indivíduo já faz parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificou-se e fundiu o seu passado (2006). “As lembranças são organizadas numa narrativa de memória”.

As pessoas percebem “a relevância de narrativas na vida social do sindicato, mas elas perpassam por saberes e histórias de vida não somente do sujeito da fala,

como também da narrativa de uma vida” (Ricoeur, 2014). São indivíduos dotados de significado, que não imaginam a riqueza que é o saber, saber fazer o movimento sindical, que, para eles, é um senso comum. Essa lembrança é contada e recontada para as gerações seguintes e é assim que a luta se refaz. As pessoas não conseguem se recordar de maneira isolada; para lembrarem-se, elas dependem das lembranças de outros, que podem validar ou contradizer suas próprias memórias, as quais, por sua vez, estão situadas em um contexto específico de tempo e espaço (Santos, 1998).

Esses lugares trazem a identidade desse grupo, e a identidade nada mais é do que uma representação das origens, das convicções, dos valores e das práticas que se deseja apresentar consciente aos outros como sendo as características essenciais de uma pessoa ou de um grupo. Assim, costura simbolicamente discursos, objetos, tempos e espaços que simbolizam uma trajetória e sintonizam um mito fundador que reafirma os valores do grupo. “A memória concebida enquanto produção do poder, destinada à manutenção dos valores de um grupo, não é equivalente à memória pensada enquanto componente ativo dos processos de transformação social e de produção de um futuro” (Gondar, 2016, p. 20).

O patrimônio define nossa identidade, faz recordar o passado; é uma manifestação, um testemunho, uma invocação, ou melhor, uma convocação do passado. Tem, portanto, a função de (re)memorar acontecimentos mais importantes - daí a relação com o conceito de memória social -. A memória social legitima a identidade de um grupo, recorrendo, para isso, do patrimônio (Martins, 2011). Segundo Gonçalves (2009, p. 28), “A proposta existe no sentido de registrar essas práticas e representações e acompanhá-los para verificar sua permanência e suas transformações.” Não existe manual: é passado de geração em geração pela rememoração nos seus significados, sentidos e valores. A construção da memória sindical é a organização dessas lembranças, “As representações do patrimônio como bens compartilhados no interior de um grupo particular e como expressão de uma comunidade específica [...]” (Candau, 2019, p. 161).

Sendo assim, verifica-se a forte influência e necessidade desses espaços de memória nesse processo de construção e preservação de identidades, que está justaposta na noção de memória social. Esta, por sua vez, estabelece uma relação intrínseca com a noção de patrimônio cultural ao passo que desempenha papel

fundamental e referencial da memória de um grupo. Nessa perspectiva, portanto, o patrimônio não apenas nos faz recordar o passado, mas prova sua relação direta com a memória, sendo, esta, responsável pelo processo de reconstrução dos fatos e períodos passados.

A patrimonialização como aparelho ideológico da memória, que conserva e sistematiza vestígios, relíquias, testemunhos, impressões e traços. Expressão de um modo de pensar retromaniaco no qual o passado é valorizado. Permite que um grupo se narre a si próprio. É uma fragmentação das memórias. Maneira pela qual os coletivos se instituem no tempo; as representações do patrimônio de bens compartilhados no interior de um grupo, tentativa de naturalização da cultura. Segue o movimento das memórias e acompanha a construção das identidades (Candau, 2019).

De acordo com Cruz (2013), os projetos de memória devem preservar documentos e memória é garantir, também, a manutenção de direitos econômicos e sociais duramente conquistados pelos trabalhadores e trabalhadoras, pois eles detêm um potencial de transformação política.

[...] consolidados através da organização de fontes documentais diversas, disponibilizadas pelos centros de documentação e memória sindical, está associada nesse novo panorama contemporâneo, à expectativa de reconstrução social da identidade da classe trabalhadora, em vista da afirmação e recolocação dos projetos sociais sindicais no interior das disputas por hegemonia, estabelecidas na conjuntura social atual, bem como da (re) inserção dos sujeitos trabalhadores como agentes da transformação social, econômica e política do país [...] (Cruz, 2013, p.177-178).

É nessas protomemórias, memórias e metamemórias que acontece a construção de identidades pela apropriação do passado para ressignificá-lo, um passado carregado de afetividade. É atuante em rituais humanos, como os ritos de passagem evocam a memória com objetivo de afirmar a continuidade de uma sociedade ou grupo. São memórias vivas, que perpassam os tempos e são rememoradas por fatos ou por lembranças pessoais e coletivas. Algumas memórias ainda são destruídas se não nos mantivermos como fundamentos de identidades e recomposição (Candau, 2019). Memórias fortes que, com o passar do tempo, se aniquilam e se tornam memórias fracas, fragmentadas. É nesse sentido que os Centros de Documentação e Memória atuam, para que a memória siga viva, forte e capaz de transcender o tempo, independente dos indivíduos que a compõem.

## **Narrativas memoriais dos trabalhadores da educação superior**

Ao apresentar os dados da pesquisa pelas narrativas memoriais das lutas sindicais a partir dos boletins informativos contidos no período de 1987 a 1998, e produzir a memória sindical da Assufrgs sindicato, torna-se uma tarefa desafiadora relacionar a Assufrgs sindicato com os movimentos socioeconômicos nacionais e a universidade.

Percebe-se que produzir a memória sindical é uma tarefa que está vinculada a um espaço-tempo; uma construção social onde indivíduos que pertencem ao mesmo grupo compartilham lembranças e acontecimentos. Expressões coletivas da luta sindical: o pertencimento, a identidade, que por meio da escrita é colocado para a sociedade, em lembranças individuais, que mantém as pessoas unidas em torno do grupo que são os técnicos-administrativos em educação. O espaço é a UFRGS e o tempo é aquele que cabe na lembrança, nos rastros, e que, nesta pesquisa, é invocada pelos Boletins; estes arquivos que incluem a ausência e a presença de recordações, assim como armazená-las nestes Boletins e recordá-las em narrativas de memória. Arquivar lembranças coletivas e trazê-las pela memória é o que torna o material arquivístico rico em detalhes: o ponto de apoio da coletividade.

No que permeia a memória dos servidores públicos, a história se revisita nessas narrativas. Halbwachs (2006) afirmava que, para recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos literais, ou seja, não é necessário fazer parte do contexto da época, mas querer pertencer ao grupo e às memórias geradas por eles. O servidor técnico-administrativo faz parte de uma memória de luta, de um conjunto de situações, de ensejos e de disputas políticas, que afetam diretamente a vida laboral e social enquanto ser humano e as necessidades básicas de sobrevivência. As narrativas abordam as lutas sindicais e os desafios enfrentados pelos trabalhadores públicos e privados no Brasil, principalmente entre 1987 e 1998, em um contexto de políticas neoliberais, privatizações e reformas que afetaram diretamente os direitos trabalhistas e o serviço público.

A apresentação da discussão se fará de forma sucinta às memórias do período da pesquisa no quadro 1 colocando: o contexto político; as lutas sindicais e greves do período da pesquisa; e os destaques por ano. A linguagem empregada

nas narrativas memoriais incorpora elementos panfletários, e o tempo verbal utilizado reflete a forma como os eventos ocorreram, além de se assemelhar à linguagem dos Boletins Informativos. Linguagem está utilizada até o momento nos veículos de comunicação do sindicato.

As narrativas refletem os elementos da luta sindical presentes na memória dos técnicos-administrativos, destacando as conquistas desse período e a preservação de direitos, como a estabilidade no serviço público (RJU) e a isonomia salarial, além da resistência às privatizações, incluindo a área da educação. Elas também apontam os desafios enfrentados pelos técnico-administrativos, como perdas salariais significativas, o sucateamento do serviço público e a flexibilização das leis trabalhistas, entre outros.

A luta sindical das décadas de 1980 e 1990 foi intensa, mas perdeu força com a precarização do trabalho e a individualização das relações laborais. As políticas neoliberais continuam a ameaçar o serviço público e os direitos trabalhistas, com propostas de privatizações e reformas que beneficiam o capital em detrimento dos trabalhadores. A universidade pública é essencial para o desenvolvimento crítico e consciente da sociedade, mas enfrenta constantes ataques e cortes de verbas.

**Quadro 1. Lutas sindicais e greves**

<b>Contexto Geral (1987-1998)</b>	<b>Lutas Sindicais e Greves</b>	<b>Destaques por Ano</b>
<p><b>Cenário Político-Econômico:</b> O período foi marcado por governos como os de José Sarney, Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC), que implementaram planos econômicos e reformas neoliberais, como o Plano Bresser, Plano Collor e Plano FHC, com impactos negativos sobre os salários e direitos dos trabalhadores.</p> <p><b>Inflação e Congelamentos:</b> A inflação alta, o congelamento de preços e salários, e a introdução de medidas como a URP (Unidade de Referência de Preços) e a URV (Unidade Real de Valor) geraram perdas salariais.</p> <p><b>Privatizações e Reformas:</b> Houve um forte movimento de</p>	<p><b>Greves e Mobilizações:</b> Os trabalhadores, tanto do setor público quanto do privado, organizaram greves e mobilizações contra o arrocho salarial, as privatizações e as reformas neoliberais. A CUT (Central Única dos Trabalhadores) teve papel central nesses movimentos.</p> <p><b>Isonomia Salarial:</b> Uma das principais bandeiras foi a luta pela isonomia salarial no serviço público, com conquistas parciais, como a Lei da Isonomia e o Plano de Cargos e Salários, mas com muitas dificuldades para implementação.</p> <p><b>Setor Público:</b> Os servidores públicos, especialmente da educação</p>	<p><b>1987:</b> Greves contra o Plano Bresser e o arrocho salarial. Luta pela isonomia e reajustes salariais.</p> <p><b>1988:</b> Promulgação da Constituição Cidadã, que garantiu direitos como a sindicalização dos servidores públicos e a criação do SUS.</p> <p><b>1989:</b> Eleição de Fernando Collor, que iniciou um governo marcado por privatizações e ataques aos direitos trabalhistas.</p> <p><b>1990-1992:</b> Intensificação das greves contra Collor e o FMI. CPI do caso PC Farias levou ao</p>

privatizações de estatais (como a Telebrás e a Vale do Rio Doce) e reformas administrativas, previdenciárias e trabalhistas, visando reduzir o Estado e flexibilizar direitos.	e saúde, foram fortemente impactados por demissões, sucateamento e cortes de verbas, mas resistiram através de greves e mobilizações.	impeachment de Collor em 1992. <b>1993-1994:</b> Implementação do Plano FHC e criação da URV, seguida pela introdução do Real. Greves contra as privatizações e a política econômica. <b>1995-1998:</b> Governo FHC promove reformas administrativas, previdenciárias e trabalhistas. Greves nacionais contra as privatizações e em defesa da universidade pública
--	---	--

Fonte: Compilado da Dissertação: A construção da memória sindical a partir dos boletins informativos do período de 1987 a 1998 produzidos pelo Sindicato dos Técnico-Administrativos em Educação da UFRGS (Assufrgs).

### Para concluir um legado de lutas

Os TAEs são um grupo social ligado por relações de luta, mas também por relações afetivas, de lembranças, pois estas pessoas se conhecem há anos, muitos são familiares ou convivem entre famílias numa relação mais intimista. O que torna essa lembrança presente e recorrente para o indivíduo, os lugares de memória (Nora, 1993), que se define e traz sentido do cotidiano, das relações de trabalho e lazer, dos momentos de encontros e lutas. Colocando em relação às discussões da Geografia e da Filosofia, percebe-se que o espaço é trabalhado pela memória e pela imaginação e, em virtude disso, articula-se imediatamente com as representações identitárias.

E quais são esses lugares de memória? Todo e qualquer lugar que traga o processo de rememoração, o local onde as lembranças fiquem evidenciadas. Por exemplo, durante uma greve, sempre há o barracão (local onde se concentram os grevistas e o material de greve, como bandeiras, faixas, panfletos, adesivos etc.), e é também o local onde é feito o almoço coletivo, entre outras circunstâncias; esse local é um Espaço de Luta. Outro local é a cidade de Brasília, no Planalto Central.

Ali, obrigatoriamente, é um lugar onde os TAEs vão reivindicar suas lutas, sejam salariais ou reivindicações de melhoria para as instituições de ensino superior.

Nesse contexto, evocar a memória dos Técnico-Administrativos em Educação (TAEs), neste processo de rememoração, que é a base do Projeto Memória da Assufrgs Sindicato, evidencia a memória e a identidade dos servidores Técnico-Administrativos em Educação no tocante às práticas da luta sindical. As narrativas ressaltam a importância de manter viva a memória das lutas sindicais para inspirar futuras gerações a continuar defendendo os direitos dos trabalhadores e o serviço público. Percebe-se a transcendência da materialidade das narrativas dos TAEs na sua intangibilidade. A resistência contra as políticas neoliberais e a valorização da educação pública são fundamentais para garantir um futuro mais justo e igualitário.

O maior Patrimônio dos Técnico-Administrativos em Educação é a Luta; a forma como fazê-la e o êxito com as conquistas. Para isso, o Centro de Documentação e Memória se mostra muito importante; mais que um arquivo sindical, que salvaguarda toda essa memória disponibilizada como um patrimônio do sindicato e uma referência na memória e identidade.

## Referências

ASSUFRGS. **Revista comemorativa aos 70 anos do sindicato**. Porto Alegre, set. 2021.

BACHELARD, G. A poética do espaço. In: **Os pensadores XXXVII**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

CANDAU, JOEL. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-PpIIQQCeRWei1ZSko1Y1F4WGc/view?usp=sharin>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CONSELHO PONTIFÍCIO DA CULTURA. **Para uma pastoral da cultura**. Disponível em: [https://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/cultr/documents/rc\\_pc\\_pc-cultr\\_doc\\_03061999\\_pastoral\\_po.html](https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/cultr/documents/rc_pc_pc-cultr_doc_03061999_pastoral_po.html). Acesso em: 07 jun. 2021.

CRUZ, Karine Marins Amaral. **Memória empresarial e memória sindical: movimentos hegemônicos e contra hegemônicos de um campo em disputa (1980-2013)**. (Dissertação de mestrado). Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

CRUZ, Rodrigo Díaz. Experiencias de la Identidad. In **Revista Internacional de Filosofía Política**, nº 2, p. 63-74, 1993.

GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. In: Amir Geiger ... [et al.]; Vera Dodebei, Francisco R. de Farias, Jô Gondar (Org.) Por que memória social? Rio de Janeiro: Híbrida, 2016 — **Revista Morpheus**: estudos interdisciplinares em Memória Social: edição especial, ISSN 1676-2924; v. 9, n. 15, p. 19-40, 2016.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria do pensamento. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. Disponível em: [http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/coletaneas/06-memoria-epatrimonio\\_ensaios-contemporaneos.pdf](http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/coletaneas/06-memoria-epatrimonio_ensaios-contemporaneos.pdf). Acesso em: 07 mai. 2021.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In:\_\_\_\_\_. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, pp. 29-70. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4359772/mod\\_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4359772/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf) . Acesso em: 07 mar. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão... [et al.]. 7.ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MARTINS, Sara D. Teixeira. **A Memória Lugar**: discursos e práticas identitárias na Freguesia do Castelo em Lisboa. Dissertação de mestrado em Antropologia.

NORA, P. (1993); AUN KHOURY, T. Y. (tradução) (2012). Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, 10. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. ISCSP/Universidade Técnica de Lisboa. (2011).

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf). Acesso em: 05 mai. 2021.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, vol. 13 n. 38, 16p. São Paulo Oct. 1998, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v13n38/38myrian.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

# **Artefatos culturais surdos: desafios na preservação e registro no contexto do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES**

*Lucirene Franz Ferrari Fernandes, Moisés Waismann*

## **Introdução**

A preservação da memória e cultura surda é um tema de significativa relevância tanto no âmbito educacional quanto histórico, especialmente diante da diversidade de línguas de sinais, tradições e expressões artísticas que compõem essa rica manifestação cultural, pois:

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade, que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (Candau, 2014, p.16).

A cultura surda possui uma riqueza singular, composta por línguas, tradições, narrativas visuais e expressões artísticas que refletem a identidade e a história da comunidade surda. No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) representa um dos principais centros dedicados à educação, pesquisa e preservação desse patrimônio cultural. Sua atuação contribui diretamente para o fortalecimento da identidade surda e a valorização de suas manifestações culturais.

A preservação da cultura surda envolve a documentação e conservação de artefatos que carregam memórias e conhecimentos transmitidos ao longo das gerações. No entanto, desafios institucionais e sociais dificultam esse processo, comprometendo a continuidade e o reconhecimento desses elementos. A ausência de políticas públicas específicas, a falta de recursos e a marginalização histórica da comunidade surda figuram entre os principais obstáculos.

Diante desse cenário, iniciativas voltadas à valorização e ao fortalecimento da memória surda tornam-se fundamentais. A implementação de estratégias eficazes no contexto do INES possibilita a ampliação do acesso a materiais históricos, a promoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o estímulo à produção cultural surda. Dessa forma, a preservação da cultura surda se consolida como um processo essencial para garantir o reconhecimento e a representatividade dessa comunidade na sociedade.

A cultura surda é uma parte vital da diversidade cultural brasileira, cuja preservação não apenas enriquece o patrimônio histórico, mas também promove a valorização da identidade das pessoas surdas, sendo que cultura surda é:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2008).

No entanto, a documentação adequada desses elementos culturais muitas vezes é negligenciada, resultando na perda potencial de informações valiosas e na sub-representação dessa comunidade.

Este estudo se justifica pela necessidade premente de sensibilizar e conscientizar sobre a importância da preservação da cultura surda, contribuindo para políticas mais inclusivas e práticas eficazes de conservação. Além de abordar os desafios enfrentados na preservação da cultura surda, este trabalho visa também destacar a colaboração essencial entre instituições educacionais, organizações da sociedade civil e a própria comunidade surda. Ao fazê-lo, busca-se não apenas ampliar o conhecimento acadêmico sobre a diversidade linguística e cultural, mas também promover uma maior valorização e respeito pela cultura surda em todos os níveis da sociedade brasileira.

### **A importância da documentação de artefatos culturais surdos**

A documentação de artefatos culturais surdos é essencial para a preservação e valorização da história, identidade e patrimônio da comunidade surda, pois através dessa documentação, é possível registrar e compartilhar a riqueza da cultura surda, que abrange desde a língua de sinais, artes visuais, literatura, teatro, até práticas sociais e tradições, pois:

O documento ou, ainda, a informação registrada, sempre foi o instrumento de base do registro das ações de todas as administrações, ao longo de sua produção e utilização, pelas mais diversas sociedades e civilizações, épocas e regimes. Entretanto, basta reconhecer que os documentos serviram e servem tanto para a comprovação dos direitos e para o exercício do poder, como para o registro da memória (Indolfo, 2007, p. 29).

Os artefatos culturais surdos representam um legado que precisa ser preservado para as futuras gerações, pois eles contêm elementos que narram a trajetória histórica e as lutas da comunidade surda por reconhecimento e direitos. Documentar esses artefatos é fundamental para manter viva a identidade e memória cultural surda, garantindo que os conhecimentos e valores transmitidos de geração em geração não se percam, já que a memória:

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorrido um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (Pollak,1992).

A diversidade cultural é um patrimônio universal que enriquece a sociedade como um todo sendo que documentar os artefatos culturais surdos é uma maneira de contribuir para a promoção da diversidade cultural, mostrando que a cultura surda é uma parte integral do mosaico cultural da humanidade. Isso ajuda a combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais inclusiva e pluralista do mundo.

### **Desafios na preservação da memória surda**

A preservação da memória surda enfrenta diversos desafios. A seguir, discutiremos esses desafios e como eles impactam a preservação e valorização da cultura surda.

A carência de recursos financeiros e humanos é um dos maiores desafios para a preservação da memória surda. Muitas instituições que trabalham com essa temática sofrem com a falta de financiamento adequado, o que dificulta a realização de projetos de documentação e preservação de artefatos culturais. Maia e Granato (2009, p. 8) também destacam outros obstáculos que os conservadores desse tipo de patrimônio encontram: a carência de conhecimento especializado sobre esses objetos e a ausência de uma compreensão clara das tarefas de conservação relacionadas a eles.

A preservação de artefatos culturais muitas vezes requer o uso de tecnologias avançadas para digitalização, catalogação e armazenamento. A área de acervos digitais culturais é relativamente recente no Brasil. Muitas discussões sobre o tema focam na necessidade de estabelecer uma infraestrutura que permita tanto a digitalização dos acervos culturais institucionais quanto o acesso unificado aos acervos de múltiplas instituições, de forma pública, livre e gratuita. Estudos revelam que as dificuldades para a implementação de uma política de acervos digitais no Brasil estão relacionadas à escassez de recursos, à falta de equipes qualificadas, à curva de aprendizado para a adoção de novas tecnologias e à dificuldade de garantir o uso de padrões (Balbi *et al.*, 2014;). Muitas instituições não têm acesso a essas tecnologias ou não possuem a expertise necessária para utilizá-las de maneira eficaz.

A cultura surda muitas vezes é invisibilizada na sociedade, sendo considerada uma subcultura ou uma minoria sem relevância. Essa invisibilidade dificulta a valorização e o reconhecimento da importância de preservar a memória surda, resultando em uma falta de apoio social para essas iniciativas.

A questão de a diferença do ser surdo ser percebida pelo foco da deficiência é que perpetua a obstinação em fazer o surdo falar na mesma modalidade do ouvinte, sob a lógica ouvintista e normalizadora, ancorada no argumento de que se o surdo aprender a falar português estará incluído na sociedade, visto que esta é a língua majoritária (no caso do Brasil). Em nome dessa pseudointegração, os surdos são submetidos a intermináveis sessões de treinamento. No entanto, mesmo quando aprende a falar a língua portuguesa, o surdo continua a não ser aceito na comunidade ouvinte, sendo identificado como deficiente, em função do que muitos referem de "o jeito surdo" de falar, em referência à fala truncada, à diferença na pronúncia ou na clareza articulatória das palavras (Witkoski, 2009).

O preconceito e a discriminação contra pessoas surdas e sua cultura são barreiras sociais significativas e se manifestam em diversas formas, desde atitudes negativas até a exclusão de pessoas surdas de espaços culturais e educativos sendo que essa discriminação impede a participação ativa da comunidade surda em projetos de preservação de sua própria memória. Superar esses obstáculos requer fortalecer instituições, promover educação e sensibilização sobre a cultura surda, e assegurar a participação ativa da comunidade surda na preservação de sua história e identidade. Esses esforços são fundamentais para garantir que a cultura surda

seja preservada e celebrada, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

### **Conhecendo o INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos**

Em 2024 o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES completou 167 anos de existência, reforçando sua relevância no Brasil como a primeira e única instituição federal dedicada ao ensino e desenvolvimento de políticas para estudantes surdos, não apenas em seu próprio contexto educacional, mas também influenciando outras instituições de ensino. O Brasil testemunha um aumento na visibilidade das políticas públicas voltadas para a educação de surdos, a promoção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a acessibilidade desses indivíduos em ambientes educacionais, profissionais, culturais e artísticos.

Documentos legais marcam conquistas importantes para a comunidade surda, como a Lei 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão dessa comunidade, possuindo uma estrutura gramatical própria. Apesar do reconhecimento legal da LIBRAS como a primeira língua (L1) dos surdos, é explicitado que ela não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa, reconhecida como segunda língua (L2) desses indivíduos (Brasil, 2002). O Decreto 5.626/2005 complementa essas conquistas ao regulamentar a Lei 10.436/2002, estabelecendo medidas que garantem os direitos dos surdos, incluindo a formação acadêmica na perspectiva bilíngue (LIBRAS como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2), o uso da LIBRAS como língua de instrução e o ensino funcional, instrumental e dialógico (Brasil, 2005).

Com mais de uma década de existência, o Decreto 5.626/2005 destaca a importância da formação profissional para aqueles envolvidos na educação de surdos, como professores bilíngues, gestores, intérpretes e mediadores. Reconhece-se também o papel crucial do professor surdo como modelo e referência para seus alunos, sublinhando a necessidade de investimento em sua formação inicial e continuada, abrangendo não apenas o domínio da LIBRAS, mas também outras áreas de conhecimento necessárias para atender às necessidades educacionais dos alunos surdos.

A história do INES remonta ao século XIX, iniciada por Huet, um professor surdo francês, um evento de grande significância histórica e cultural.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos (INES, 2024).

Durante muito tempo, o INES foi a única instituição de ensino para surdos no Brasil e em países vizinhos, atraindo alunos de todo o Brasil e do exterior, o que o consagrou como um ponto de referência em educação, profissionalização e integração social para surdos. Atualmente, a instituição possui vários professores surdos em seu corpo administrativo, atuando em diferentes departamentos de ensino e extensão, o que reforça o que está estabelecido nos documentos legais sobre a importância do sujeito surdo como educador e formador, além de ser uma referência para seus colegas linguísticos - os aprendizes surdos. Em 2019, o Instituto alcançou um marco significativo ao nomear um professor surdo como diretor geral, apenas o segundo surdo a ocupar esse cargo em sua história.

Dessa forma, com base na abordagem teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004, 2014), torna-se possível verificar a importância dessa instituição nos discursos presentes nos documentos e compreender a representação do INES como uma referência crucial para a comunidade surda.

### **Fortalecendo a cultura surda: Estratégias e iniciativas do INES**

Fortalecer a cultura surda requer uma abordagem multifacetada, que envolve a promoção da língua de sinais, a valorização das expressões artísticas e literárias surdas, o registro e preservação da memória cultural, e a educação inclusiva e bilíngue. O INES, como uma instituição de referência na educação de surdos, tem um papel fundamental nesse processo, implementando essas estratégias e iniciativas, o INES pode contribuir significativamente para o fortalecimento e a valorização da cultura surda no Brasil.

Não quer dizer que o povo surdo se isola da comunidade ouvinte, o que estamos explicando é que os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passam a respirar com mais orgulho e autoconfiantes na sua construção de identidade e ingressam em uma relação intercultural,

iniciando uma caminhada sendo respeitado como sujeito “diferente” e não como deficiente (Strobel, 2008, p. 33).

Um dos movimentos a fim de preservar, registrar e difundir os artefatos surdos é a educação básica oferecida no Colégio de Aplicação (CAp/INES) abrange desde a Educação Precoce até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, atendendo centenas de estudantes surdos. Além de ensinar, os professores se dedicam a estudos, pesquisas, elaboração de materiais de apoio e capacitação de recursos humanos, prestando assessoria técnica nacional e internacionalmente (INES, 2024)<sup>8</sup>. As pesquisas desenvolvidas pelo INES ou sob sua orientação resultam em instrumentos técnicos e materiais pedagógicos em diversas mídias, como o Dicionário de Libras, literatura infantil em Libras, e DVDs de Música Popular Brasileira em Libras. Estes materiais são essenciais para a difusão do conhecimento sobre a educação de surdos.

O INES também oferece formação bilíngue em Pedagogia, tanto presencial quanto a distância, para surdos e não surdos, sendo pioneiro nesta área na América Latina. O instituto se destaca na formação e qualificação de profissionais da surdez através de Educação Superior, incluindo Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, além de estudos, fóruns, publicações, seminários, congressos e cursos de extensão.

O curso de graduação de Pedagogia Bilíngue é uma experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina e teve início no ano 2018, com o objetivo a atender ao Decreto Presidencial nº 7.612/2011, dispositivo legal que dispõem sobre a importância de oferecer um ensino bilíngue aos surdos considerando os direitos linguísticos da comunidade surda que tem a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2 na modalidade escrita (Brasil, 2011).

O INES também oferece cursos livres de Língua Brasileira de Sinais (Libras), gratuitos e disponíveis presencialmente e online, beneficiando familiares, professores e profissionais de diversas áreas pois “ o esforço social em difundir a língua de sinais como mais uma das inúmeras línguas que compõem a diversidade linguística do povo brasileiro e em adotar políticas linguísticas que contemplem a situação do bilinguismo nos diferentes segmentos sociais é o que fará dos surdos cidadãos brasileiros (Fernandes, ibidem, p. 87). Além disso, o instituto promove a

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre o INES verifique em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 11 jul. 2024.

qualificação e o encaminhamento de pessoas surdas para o mercado de trabalho, oferecendo cursos de qualificação profissional e assessoria técnica às empresas que contratam esses profissionais (INES, 2024).

A promoção de campanhas de sensibilização e educação promovidas pelo INES sobre a importância da cultura surda contribui para a preservação dos artefatos surdos, auxiliando no combate da invisibilidade e do preconceito.

### **Metodologia de trabalho para preservação da memória surda no INES**

A metodologia representa um conjunto de práticas e princípios usados para abordar e investigar a realidade, funcionando como uma ponte entre teoria e ação. É “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesta perspectiva, a metodologia ocupa um lugar centralizado no interior das teorias, sempre se referindo a elas. “[...] distinguimos a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência” (Minayo, 1996, p. 16).

No presente trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que é um tipo de investigação baseada em material já publicado, incluindo livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, materiais cartográficos e conteúdo da internet. Seu principal objetivo é proporcionar ao pesquisador um contato direto com todo o material já escrito sobre o tema de pesquisa, permitindo uma compreensão aprofundada e contextualizada do assunto.

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Sendo assim, é de extrema relevância que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, atentando-se às possíveis incoerências ou contradições presentes nas obras consultadas, sendo necessária uma análise crítica

para garantir a precisão e a relevância das informações incorporadas ao estudo, evitando equívocos e aprimorando a qualidade da pesquisa.

### **Considerações finais**

A preservação e o registro de artefatos culturais surdos enfrentam desafios significativos que demandam atenção e ação coordenada, pois a cultura surda, rica em diversidade de línguas de sinais, tradições, expressões artísticas e histórias pessoais, sofre com a falta de registros formais e a compreensão limitada de suas especificidades sendo esse cenário contributivo para a sub-representação e até a perda de elementos culturais essenciais ao longo do tempo.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tem um papel vital na valorização e preservação da cultura surda. Através de sua missão educacional e diversas iniciativas, o INES trabalha para documentar e salvaguardar artefatos culturais importantes. Para superar os desafios na preservação da memória surda, é crucial implementar estratégias que incluam a colaboração entre instituições acadêmicas, organizações da sociedade civil e a própria comunidade surda. A implementação de políticas de preservação mais inclusivas e sensíveis às necessidades culturais e linguísticas das pessoas surdas é fundamental, além disso, o desenvolvimento de novas tecnologias e metodologias de registro deve ser acessível e respeitoso à diversidade cultural.

Ao abordar a complexidade envolvida na preservação da memória surda, este artigo contribui para um maior reconhecimento e valorização da cultura surda dentro da sociedade em geral. Promover a compreensão e o respeito pela diversidade linguística e cultural é essencial em contextos educacionais, históricos e sociais, pois a preservação da cultura surda não só fortalece a identidade e a autoestima da comunidade surda, mas também enriquece a sociedade como um todo, celebrando a diversidade e promovendo a inclusão.

### **Referências**

**BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível**

em: [http://www.planalto.gov.br/cCivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 08 jul. 2024.

BALBI, F. M.; ZENDRON, P.; MARCELINO, G. O setor de acervos memoriais brasileiros e os dez anos de atuação do BNDES: uma avaliação a partir da metodologia do Quadro Lógico. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, ano 41, v. 1, n. 1, p. 7-67, jun 2014. Disponível em: [https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1921/2/RB41\\_final\\_A\\_P\\_BD.pdf](https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1921/2/RB41_final_A_P_BD.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

INDOLFO, Ana Celeste. Gestão de documentos: uma renovação epistemológica no universo da Arquivologia. **Arquivística.net.**, v. 3, n. 2, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C.M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES. **Conheça o INES**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MAIA, Elias da Silva; GRANATO, Marcus. A Conservação de Objetos de C & T: Análise e discussão das práticas utilizadas no Memorial Carlos Chagas Filho. **Museologia e Patrimônio**, n. 3, p. 1-14, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: VOZES, 1996.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

STRÖBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC. 2008.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 565-606, 2009.

## **Gestão de saberes: acervo digital sobre atuação de secretárias/os de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil**

*Silvia Adriana da Silva Soares, Renaldo Vieira de Souza, Cleusa Maria Gomes*

*Graebin*

### **Introdução**

A temática de investigação desta pesquisa versa sobre a Pós-graduação *Stricto Sensu*, tendo como foco a atuação de Secretárias/os de Programas de Pós-graduação no Brasil. Tem como objetivo evidenciar os seus saberes, construindo um acervo de suas boas práticas e a atuação das/os Secretárias/os de Programa de Pós-graduação.

Sendo assim, iniciamos este artigo pensando sobre os primeiros passos da pós-graduação no Brasil, que de acordo com Balbachevsk (2005) datam da década de 1930, na época as primeiras universidades brasileiras atraíram alguns professores estrangeiros que trouxeram um modelo institucional para os estudos na pós-graduação no Brasil. Este modelo abrangia um manual esquematizado entre um professor catedrático e um grupo pequeno de discípulos, que passariam a ser os futuros docentes dessas instituições, se desenvolvendo sem nenhuma regulamentação.

Na década de 1940 foi utilizado pela primeira o termo “pós-graduação”, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Foi na década de 1950 que iniciaram alguns acordos, entre o Brasil e os Estados Unidos, que envolviam um variado número de convênios entre universidades e escolas brasileiras e norte-americanas, através de intercâmbio, entre professores, estudantes e professores (Santos, 2003).

Mas foi somente na década de 1960 que os cursos de pós-graduação no Brasil se desenvolveram. Em 1965 o Governo Federal abraçou medidas amparadas no modelo norte-americano para oficializar a pós-graduação, reconhecendo esta como um novo nível de educação. Em 1964, com a tomada do poder pelos militares, uma nova diretoria assume a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (órgão que regulamenta e avalia os Programas de Pós-graduação) (CAPES, 2014). Em 1965, a Capes realizou um levantamento sobre a situação da pós-graduação, coletando informações de 157 instituições. Os dados revelaram a existência de 286

cursos de aperfeiçoamento e especialização, além de 96 cursos de pós-graduação, dos quais 22 eram de doutorado, 67 de mestrado e 7 apresentavam características que não se enquadravam nos critérios definidos para a análise (Guterres, 2002).

Após feito este levantamento “foram criados novos critérios para classificar os cursos de Pós-Graduação no Brasil com base no Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, cuja relatoria esteve sob a responsabilidade do Conselheiro Newton Sucupira” (Soares, 2019, p. 56).

Desta forma, a atuação das/os secretárias/os de Programas de pós-graduação stricto se tornam imprescindível para a gestão dos Programas, porque exercem multitarefas, desempenham simultaneamente todas as funções de uma secretária acadêmica, de uma analista de secretaria, de uma secretária executiva. Além destas funções profissionais, auxiliam na divulgação das pesquisas realizadas pelos PPGs. São responsáveis pelo site do programa, auxiliam na inserção, manutenção e atualização de dados e cadastros requeridos pela Plataforma Sucupira. Ajudam na realização de eventos acadêmicos promovidos pelo Programa ou por seus grupos de pesquisa. Orientam o corpo docente e discente na adequação dos Currículos Lattes individuais às exigências estabelecidas pelo Colegiado do Programa e das orientações gerais do Documento de Área que definem os critérios da Avaliação Quadrienal realizada pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação.

A metodologia utilizada no estudo se caracteriza como qualitativa, porque representa e analisa algumas características de um grupo (secretárias/os de pós-graduação stricto sensu). Trilha os caminhos da metodologia documental e bibliográfica, com revisão de literatura.

### **Aspectos metodológicos**

A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois “responde a questões muito particulares”, praticando, nas Ciências Sociais, uma realidade que não pode ser quantificada, trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Em conjunto com os fenômenos da humanidade, é percebido “como parte da realidade social, porque os indivíduos se distinguem não só pelo seu modo de agir, mas também, porque pensa

sobre o que faz e porque interpreta suas ações em seu interior, a partir da realidade vivida e compartilhada com seus similares (Deslandes; Minayo, 2007, p. 21).

Minayo (2007) enfatiza que a investigação qualitativa responde a questões particulares, avaliando experiências das pessoas ou de grupos, um fato que não se pode quantificar. O pesquisador qualitativo se fortalece nas coisas do mundo subjetivo, das questões humanas e enfoques não perceptíveis, ou compreendido por números e equações estatísticas, com foco principal no mundo dos significados suscetíveis à pesquisa da linguagem trivial, da fala como a matéria-prima da abordagem, comparada com o exercício dos sujeitos sociais.

Para Creswell (2010) a abordagem qualitativa “proporciona uma lente geral de orientação para o estudo de questões de gênero, classe e raça ou outras questões de grupos marginalizados” (p. 90). A pesquisa qualitativa é utilizada “para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 180).

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008, p. 50) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, teses e dissertações. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. A pesquisa documental é desenvolvida seguindo “os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número”. Contudo, de um lado, estão “os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.”. Do outro lado temos, “os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.” (Gil, 2008, p. 51).

### **A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**

As origens da pós-graduação, segundo Balbachevsk (2005, p. 276), pode ser buscada “no modelo das cátedras adotado nas primeiras universidades brasileiras criadas nos anos 1930”. A estrutura da universidade em cátedras se diferencia do

padrão departamental assumido no Brasil depois da reforma de 1968. “Naquela época, essas universidades conseguiram atrair um número razoável de professores estrangeiros. Alguns desses professores vieram em missões acadêmicas que contavam com a colaboração de governos europeus. Outros ainda vieram como asilados”, procurando refúgio da agitação existente na Europa nos anos que antecederam a Segunda Grande Guerra. “Esses professores trouxeram o primeiro modelo institucional para os estudos pós-graduados no Brasil” (Balbachevsk, 2005, p. 277).

Assim, “essas primeiras experiências [...] tiveram pouco impacto no ensino superior brasileiro como um todo. Naqueles anos, a pós-graduação era uma iniciativa de pequenas dimensões. Ela era encontrada apenas em algumas universidades e, mesmo nelas”, algumas cadeiras somente ofertavam um certo “treinamento pós-graduado. Fora do mundo acadêmico, seus títulos eram pouco conhecidos. Na maioria dos casos, a pós-graduação era apenas uma dentre muitas portas de entrada para a vida acadêmica”. O Ministério da Educação, apenas em 1965, “regulamentou essas experiências, reconhecendo-as como um novo nível de ensino, além do bacharelado”. Neste ano, as primeiras “características da pós-graduação brasileira foram fixadas pelo parecer 977, conhecido como Parecer Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Foi esse parecer que estabeleceu, pela primeira vez, o formato institucional básico da pós-graduação brasileira”, distinguindo níveis de formação, entre mestrado e doutorado, e instituindo “uma linha de continuidade entre os dois, consagrando o mestrado como um pré-requisito para o doutorado” (Balbachevsk, 2005, p. 277).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), principal órgão de regulação da pós-graduação, foi constituída em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741 para assegurar a existência de profissionais especializados “em quantidade e qualidade, para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados”, visando o progresso do país (CAPES, 2014, s/p.). Foi no início do segundo mandato de Vargas, a retomada da edificação e o desenvolvimento da nação por meio da industrialização, com a expansão da complexidade da administração pública, tornando urgente a necessidade “de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividades: de cientistas

qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais” (CAPES, 2014, s/p.).

Neste período foi designado um secretário-geral para a Comissão, o professor Anísio Spínola Teixeira, que tinha autonomia total, como líder da instituição, para introduzir boas ideias. Com a tomada do poder pelos militares, em 1964, uma nova diretoria assume a Capes (CAPES, 2014). Em 1965 a Capes realizou um levantamento sobre a situação da pós-graduação, onde concentrou informações de 157 institutos, resultando na “presença de 286 cursos de aperfeiçoamento e especialização e 96 cursos de pós-graduação dos quais 22 eram de doutorado, 67 de mestrado e 7 de características que não se enquadravam nos critérios estabelecidos para verificação” (Guterres, 2002, s/p.).

Com base neste levantamento foram instituídos novos critérios para classificação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, alicerçados no Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, sob responsabilidade de relatoria do Conselheiro Newton Sucupira. Vários cursos denominados como de pós-graduação passaram a ser chamados de outra forma, pois não correspondiam aos critérios estabelecidos pelo parecer. Desta forma, o parecer CFE nº 977/65, foi homologado “pelo ministro da Educação em 6/1/1966 e publicado no Diário Oficial da União em 20/1/1966”, incorrendo sobre o conceito e normas para os cursos de pós-graduação, critérios estes, que são empregados até hoje. A CAPES, em homenagem ao relator do parecer 977/65, Newton Sucupira, deu o nome para a Plataforma on-line de processamento da avaliação da Pós-Graduação de Sucupira (Cury, 2005, p. 10).

### **Profissionais: Secretárias/os de Programas de Pós-graduação stricto sensu**

A Secretaria de um Programa de Pós-Graduação possui função estratégica no que tange ao assessoramento das coordenações, dos corpos docente e discente naquilo que se refere às dimensões pedagógicas e administrativas. Contudo, o profissional que nela trabalha se torna um “gestor que, visto sob esta perspectiva, precisa dominar um conjunto de conhecimentos, procedimentos e técnicas capazes de viabilizar uma gestão qualificada” (Soares, 2019, p. 15).

Nesta perspectiva, as/os Secretária/os da Pós-Graduação, indicam “ter um perfil empreendedor com competências que lhes permitam agir e tomar decisões em

um ambiente sob contínuas transformações, inovações e tensões decorrentes do processo permanente de avaliação da Pós-Graduação” (Soares, 2019, p. 15).

Sendo assim, são considerados capital humano importante, os profissionais que atuam nas secretarias. Entretanto, de acordo com Menegat e Colossi (2009, p. 74), “atrair e reter, em seus quadros funcionais, pessoas talentosas e competentes para realizar a missão organizacional está no topo da lista de preocupações das organizações em geral”, em particular, nos Programas de Pós-graduação. A valorização do capital humano deixará de ser apenas discurso e passará a ser estratégica para o “crescimento e competitividade nas organizações de qualquer natureza” (2009, p. 74). Portanto, a universidade é verdadeiramente, uma instituição privilegiada, promovendo educação e gerando conhecimento, orientando o “desenvolvimento valorativo e produtivo da sociedade em geral”, voltada para a promoção de melhorias para a “qualidade da vida humana individual e associada” (2009, p. 75).

No mundo das organizações, “a importância do capital humano deixou de ser apenas um discurso e passou a ser estratégia de negócios” (Menegat; Colossi, 2009, p. 78). Em decorrência, as instituições de ensino superior, precisam “valorizar o capital humano à sua disposição e preocupar-se em como atrair e reter” colaboradores, “competentes e comprometidos na missão educativa”, refletindo sua identidade institucional.

Le Boterf (2003, p. 11) proclama uma certa emergência em refletir “não somente em termos de competências, mas em termos de profissionalismo”. De maneira compreensiva esse enfoque, admite “reencontrar o sujeito portador e produtor de competências”. A construção de competências não se reduz à construção dos saberes, e as competências de nada seriam sem as pessoas para colocá-las em prática.

Zarifian (2012, p. 74) não diverge do pensamento de Le Boterf, quando manifestada que “competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações; é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações e fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade”. Sucintamente, a gestão do capital humano da pós-graduação *stricto sensu*, por ser uma das questões principais da gestão universitária, será explanada aqui, sob ótica da competência e eficiência das/os Secretárias/os.

Esperafico (2018, p. 30) em sua pesquisa sobre O Perfil do Profissional Secretário Frente a Novas Exigências do Mercado de Trabalho: Um Estudo de Caso na Instituição Alfa, descreve que a/o secretária/o de PPG “deve responder às demandas solicitadas pela Coordenação do curso que é referência e ainda às atividades compartilhadas de secretaria e demandas advindas da liderança”. O profissional necessita ser muito flexível para responder o público que é tão diversificado, ademais, adquirir “disciplina em seguir as diretrizes da unidade para conduzir, justamente com a Coordenação, um Programa de Pós-graduação e atender às demandas de secretaria e à participação em grupos de trabalhos para melhoria de processos”.

Através da pesquisa realizada com 17 secretários de diferentes PPGs, da Instituição estuda, Esperafico (2018, p. 70) averiguou que não existe “uma avaliação formal de competências capaz de identificar, de forma alinhada às necessidades existentes de cada funcionário, favorecendo um mapeamento de desenvolvimento que poderia contribuir para o cumprimento dos objetivos organizacionais”. Compreendeu que, por meio das “pesquisas, que as estruturas vão sendo modificadas, de acordo com as necessidades, sem ter sido possível identificar um mapeamento que favoreça a elaboração de planos de ação que proporcionem o desenvolvimento e acompanhamento destes profissionais”. Neste cenário, percebe-se “equipes enxutas com profissionais secretários com acúmulo de demandas”.

Compete destacar as competências humanas identificadas nas/os profissionais secretárias/os. A maioria possui “facilidade de trabalhar em equipe”, com boa interação “com os colegas de trabalho, respeita a diversidade e sabe lidar com as diferenças no ambiente de trabalho”. Estas qualidades manifestam que estes profissionais apresentam as habilidades necessárias e que vai na mesma direção “do que a Instituição Alfa preza que é a formação de pessoas” (Esperafico, 2018, p. 71).

Esperafico (2018, p. 71) pressupõe que estes resultados assinalam informações proeminentes “para a percepção acerca do perfil do profissional secretário, especialmente pelas constatações de necessidades de alinhamento entre a expectativa e a realidade”, que a pesquisa não tem intenção de ser definitiva, mas “deseja contribuir na direção à profissionalização dos secretários considerados, bem

como para o desenvolvimento de melhores estratégias que contribuam com a Instituição Alfa, através da gestão alinhada entre estes profissionais”.

Barbosa (2014) em sua dissertação de mestrado sobre Condições de Trabalho e Saúde dos Secretários de Programas de Pós-graduação de uma Universidade Federal, exprime que por meio das principais atividades realizadas pela/o secretária/o do PPG estão:

Planejar, organizar e assessorar as atividades da Coordenação; preparar e secretariar reuniões do Colegiado; elaborar atas, ofícios, memorandos, planilhas e relatórios; atendimento interno; organizar o arquivo; orçar e comprar materiais de expediente, móveis e equipamentos; ajudar na elaboração do Relatório CAPES; solicitar passagens e diárias; fazer o planejamento acadêmico, matrículas, digitar notas, emitir documentos acadêmicos dos discentes, abrir e acompanhar processos; alimentar o site do Programa; planejar e dar apoio administrativo e acadêmico nas defesas de Teses; prestar informações sobre o Programa, entre outras (Barbosa, 2014, p. 28).

A/o secretária/o do Programa de Pós-Graduação tem uma ampla carga de trabalho e suporta, em seu cotidiano, “muitas situações de estresse. Tratando-se do serviço público, as condições do ambiente físico de trabalho nem sempre satisfazem as suas necessidades” (Barbosa, 2014, p. 28).

O autor esclarece que o mandato do Coordenador do Programa de Pós-graduação é de dois anos, sendo renovado por mais dois. Nesse entendimento, a/o secretária/o de PPG “exerce um papel fundamental, já que é ele que absorve e obtém o histórico do curso, ou seja, toda a vida do Programa” (Barbosa, 2014, p. 28). Indo ao encontro ao que Soares (2019) descreveu em estudo:

Considerando que os Coordenadores são “passageiros”, isto é, são docentes do Colegiado indicados por seus pares para o cumprimento de um mandato e, periodicamente, são substituídos por novas indicações dos Colegiados dos PPGs, as secretárias acabam sendo mais “permanentes” que as coordenações e adquirem expertise na gestão das informações necessárias para o preenchimento do Coleta (Soares, 2019, p. 62).

As/os secretárias/os, nesta acepção, “são profissionais multitarefas e cada vez mais têm que se atualizarem para melhor assessorar a Coordenação na produção de dados para o preenchimento da Plataforma Sucupira, uma das mais estratégicas de suas atribuições na gestão do PPG”, necessitando de formação constante “para sua qualificação profissional, bem como necessitam do apoio das Coordenações dos PPGs e dos Gestores das IES” (Soares; Pauly, 2020, p. 16).

Na pesquisa realizada por Fialho (2023) sobre Memórias, Esquecimentos e Dispersão: Trajetórias de Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) da Universidade Federal de Viçosa (1990-2020), detectou que a análise de “dados sobre escolaridade foram, sobremaneira, pertinentes ao estudo” que propôs, “visto que comprovou - através de dados gerados [...] a alta profissionalização dos TAEs diante da complexificação das atividades acadêmicas e administrativas”. E que estes servidores necessitam “estar cada vez mais preparados para as novas habilidades e competências que o trabalho exige, de acordo com as inovações do mundo da tecnociência”. De tal modo, “o servidor técnico-administrativo precisa estar preparado para realizar tais atividades que exigem habilidades mais complexas”, revelando que o trabalho braçal está sendo alterado pelo trabalho com maior dimensão intelectual (Fialho, 2023, p. 102).

Fialho (2023, p. 110) admite que a Universidade Federal de Viçosa, ao que refere ao seu corpo de colaboradores técnico-administrativos, “não ficou imune às mudanças globais relativas ao trabalho contemporâneo. Suas relações de trabalho foram fortemente impactadas pela intensificação do projeto neoliberal no Estado brasileiro, a partir dos anos 1990”. O enfraquecimento da máquina pública e a diminuição da qualidade e eficiência de suas “condições laborais estão aí, impostas e claras sob o prisma da UFV. A redução do quantitativo de funcionários técnicos foi comprovada nesta pesquisa, num momento de expansão da universidade e aumento da oferta de cursos”. As instituições públicas seguem o mesmo caminho que as IES particulares e comunitárias, a pesquisa manifestou através da investigação com colaboradores, que em quanto a demanda de trabalho aumenta, a quantidade de pessoas que realizam o trabalho diminui (Fialho, 2023, p. 111).

“Atualmente, os trabalhadores são requeridos não só nas atividades manuais, mas também nas atividades intelectuais, mesclando essas relações no trabalho e exigindo, cada vez mais, um profissional mais qualificado e multifuncional” (Fialho, 2023, p. 115). Esta citação confirma que, cada vez mais as/os secretárias/os precisam buscar qualificação para dar conta das múltiplas tarefas que realizam em seu dia a dia laboral.

## O fórum de secretários de programa de pós-graduação em educação (FORSEC e ENSEC)

O “Fórum de Secretários dos PPGs em Educação da Região Sul (SC, PR e RS) que teve início no ano de 2002, entre os dias 27 e 29 de novembro, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis”, este foi “idealizado pelos Professores Doutores Lucidio Bianchetti e Maria Célia Marcondes de Moraes (*in memoriam*), ambos do PPGE – UFSC”. A partir deste “primeiro encontro foi elaborada uma carta, solicitando apoio das Coordenações de Programas de Pós-Graduação em Educação para que o Fórum continuasse acontecendo” (Soares, 2019, p. 72).

**Figura 1. Divulgação do Primeiro Encontro de Secretárias/os de PPGE**



Fonte: Acervo Professor Lucídio Bianchetti (2002).

Com a resposta positiva, o Fórum, que foi denominado FORSEC, vem sendo realizado paralelamente às reuniões da Anped Sul, com a finalidade principal de discutir questões relacionadas ao trabalho nas secretarias dos PPGs em Educação, assim como, para fornecer os instrumentos necessários para o contínuo aperfeiçoamento de seu exercício profissional nos Programas. Todos os treinamentos realizados pela Capes em Brasília, também contavam com a participação das/os secretárias/os (Soares, 2019).

O Fórum tem como objetivos: oferecer um espaço para formação para as/os Secretárias/os de Programas de Pós-Graduação em Educação; troca de experiências, não somente no que diz respeito aos processos administrativos das/os secretárias/os de PPGs, mas, principalmente, na discussão de soluções exitosas no preenchimento da Plataforma Sucupira; construção da rede de discussão, compartilhando experiências, dúvidas e trocando informações; reflexão sobre identidade e construção da especificidade da área burocrática da Secretaria dos PPGs (Soares, 2019).

O evento ocorre paralelamente à ANPEd Sul, visando à socialização de experiências entre docentes, discentes e secretárias/os. A Universidade que sedia Anped Sul é responsável por indicar uma Comissão Organizadora, para elaboração da programação específica. Tal programação é voltada para as/os secretárias/os de PPGs em Educação da Região Sul.

**Figura 2. Linha do Tempo dos Encontros do FORSEC**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Minha primeira inserção no FORSEC aconteceu em julho de 2012, participei da IX ANPEDSUL e VI Fórum de Secretárias/os de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, durante a programação deste último evento, fiquei muito impressionada com a palestra ministrada pelo Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo, da Universidade Federal de Santa Catarina, a qual se intitulava: qualificações, competências, desafios e perspectivas dos profissionais que atuam nas secretarias

de programas de pós-graduação em educação. Meu interesse por pesquisar sobre a temática atuação de secretárias/os de Programa de Pós-graduação em Educação se deu a partir desta palestra.

Em 28 de outubro de 2014, durante o VII Fórum de Secretários de Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, foi elaborada uma carta e enviada à presidenta da ANPED”. Na carta as/os secretárias/os solicitavam colaboração para “realização do I Encontro Nacional de Secretárias de PPGs em Educação, pois este era um tema que vinha sendo discutido em todos os encontros do FORSEC” (Soares, 2019, p. 73).

No princípio, a diretoria ANPED não compreendeu a reivindicação das/os Secretárias/os, entendeu quererem se filiar à Associação, porém “estávamos solicitando o apoio da ANPED para que Coordenações e mantenedoras de PPGs em educação viabilizassem a participação das secretárias”. Depois dos pontos esclarecidos, “conseguimos o apoio da ANPED para realizar o I Encontro Nacional de Secretárias/os de Programa de Pós-graduação em Educação (ENSEC), como uma das atividades paralelas da 37ª Reunião Nacional da ANPED”, aconteceu entre os dias “4 a 7 de outubro de 2015, na sala 109, bloco D, do Centro de Educação na UFSC, Campus Florianópolis, SC. Este encontro foi organizado pelas secretárias dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle e da Universidade do Vale do Rio do Sinos” (Soares, 2019, p. 73).

Ainda em 2015 foi criado um grupo no WhatsApp denominado “PPG’s – FORSEC”, e hoje, outubro de 2024, temos 103 participantes, onde podemos prestar auxílio umas às outras, conforme necessidade. No mesmo ano, no mês de julho, “durante a realização do VIII Fórum de Secretários/as de Programa de Pós-graduação em Educação da Região Sul, foi colocado em votação se iríamos tentar novamente autorização perante a ANPED para a realização do “II Encontro Nacional de Secretárias/os de Programa de Pós-graduação em Educação”. Diante da afirmativa, foi designada uma Coordenação para tomar a frente das negociações junto à ANPED e uma Comissão para organizar o II ENSEC” (Soares, 2019, p. 74).

Assim, o II ENSEC foi realizado em paralelo a 38ª reunião da ANPED, que aconteceu entre os dias “01 a 04/10/2017, no Centro Paulo Freire - Sala 103 - 1º Andar Norte, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em São Luís” (Soares, 2019, p. 76), com um cronograma de palestras e atividades todo voltado para o

desenvolvimento das funções laborais das/os secretárias/os de Programa de Pós-graduação em Educação.

“Durante a realização do II ENSEC, em conversa com a diretora da ANPED, foi reiterado afirmativamente a parceria para que pudéssemos continuar organizando o nosso encontro paralelamente às reuniões da ANPED”. (Soares, 2019, p. 76). Em outubro de 2019 aconteceu o III ENSEC, na Universidade Federal Fluminense e no primeiro dia do evento foi assinado um Termo de Cooperação entre a ANPED e o FORSEC. Desde então o ENSEC vem sendo realizado paralelamente às reuniões da ANPED.

O IV Encontro Nacional das/os Secretárias/os dos Programas de Pós-graduação em Educação - ENSEC, que ocorreu paralelamente à 40ª Reunião Nacional da ANPED, de forma online, no dia 05 outubro de 2021, das 14h às 18h, na Universidade Federal do Pará – UFPA, em Belém, devido à pandemia o evento aconteceu via *meet*. O V Encontro Nacional das/os Secretárias/os dos Programas de Pós-graduação em Educação - ENSEC, ocorreu presencialmente no período de 22 a 25 de outubro/2023, em paralelo à programação da 41ª Reunião Nacional de 2023 (Manaus/AM), no Campus Universitário da UFAM, Setor Norte/ Prédio FACED, sala 30.

Destaco mais uma vez que, a Comissão Organizadora do FORSEC e ENSEC é composta por secretárias/os dos PPGs participantes do Fórum, bem como, todos os participantes palestrantes são voluntários, ninguém recebe nenhum valor por sua participação. Cabe, ainda, ressaltar que tanto o FORSEC, quanto o ENSEC, bem como, o grupo do WhatsApp, foram criados e pensados com a finalidade de dar suporte a/o todas/os que “exercem esta atividade. Todas as palestras e oficinas que ocorrem durante os nossos encontros oferecem subsídios para os nossos afazeres, por isso é muito importante que cada vez mais as secretárias recebam incentivo de suas coordenações e lideranças para participarem” (Soares, 2019, p. 90).

### **A criação de um Centro de Memória**

Iniciamos a discussão falando sobre Centro de Memória (CM) e Acervo. De acordo com Manual do Instituto Itaú Cultural (2013, p. 12) “o CM é uma área de uma instituição cujo objetivo é reunir, organizar, identificar, conservar e produzir conteúdo

e disseminar a documentação histórica para os públicos interno e externo”. Refletindo “os valores das instituições, os CMs geram produtos e serviços, dialogando com o campo da gestão do conhecimento, da comunicação e da cultura organizacional”.

O Instituto Itaú Cultural (2013, p. 12) expõe que os CMs no Brasil, foram cunhados “como uma necessidade institucional para responder a uma demanda por informação especializada relativa à sua trajetória. [...] tiveram grande impulso na década de 1970, quando ocorria uma série de ações de proteção e organização do patrimônio documental nacional”. Porém, foi somente nos “anos 2000 que as organizações passaram a investir consistentemente em memória, contando com o apoio de consultorias especializadas”. A partir deste momento, “os CMs têm se consolidado como espaços fundamentais, tendo como seus principais objetivos preservar documentos, atender a pesquisas internas e externas e gerar serviços e produtos relativos à trajetória das instituições” (Instituto Itaú Cultural, 2013, p. 12).

Camargo e Goulart (2015) em sua obra, abordam a maneira como as conexões contemporâneas explanam sobre o aparecimento dos CMs, ponderados como acervos híbridos que conservam, através de materiais e estruturas variadas, a trajetória das instituições e de seus colaboradores. Nesta perspectiva, em benefício da Instituição e seus colaboradores, a preservação de um acervo documental é de valor histórico e para tanto utiliza-se a memória. Desta forma, de acordo com Nora (1993, p. 9) “a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer [...] que há tantas memórias quanto grupos existem”; que por natureza ela “múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada”.

Para Le Goff (1990 p. 423):

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

Conforme Costa e Vitoriano (2018, p. 529) “a memória tem um papel importante para resgatar informações sobre situações já vividas, que sejam significativas no presente. No caso dos arquivos, a memória está no registro escrito

que representam tais informações passadas num suporte específico que se configura num documento”.

Cabe também ressaltar, que a “memória é construída por pessoas, e de acontecimentos vividos tanto individualmente ou coletivamente na sociedade à qual pertencem”. Sendo assim, a memória tolera modificações, ocorrendo quando se articula, quando se expressa.

Para Nora (1993, p.13), “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, sendo preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações [...]”, que só pode ser resgatada, bem como exposto, se possuir espaços e indivíduos que permitam resgates, por este motivo devem existir lugares que a preservem. Neste sentido, Costa e Vitoriano (2018, p. 529) proferem que os CMs surgem a partir do “contexto, em que o registro documental é considerado como matéria-prima relevante para a construção da memória de uma organização”.

De acordo com Manual do Instituto Itaú Cultural (2013, p. 15) “a criação de um CM é uma ação que implica a tomada de uma série de decisões sobre sua composição e atuação no âmbito organizacional”. Portanto, deve-se levar em “consideração um conjunto de diretrizes de atuação elaboradas previamente em um planejamento estratégico”, onde “serão definidos os objetivos e as atividades que o CM desenvolverá, visando direcionar a implantação e a composição do acervo, de maneira a garantir seu funcionamento adequado e ampliar sua capacidade de desenvolvimento de produtos e serviços”.

Valls, Rueda e Freitas (2011, p. 3234), explicam sobre os Centros de Memórias Digitais, sendo unidades de informações, pouco desprovidos de “pesquisa e discussão na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação, mas que é possível encontrar diversas “instituições criando este tipo de unidade, a partir das facilidades e recursos tecnológicos disponíveis no ciberespaço para promover e disponibilizar sua Memória Institucional como valioso instrumento de identidade e comunicação com o seu público alvo”, porém este assunto, ainda é pouco especulado, “discutido e documentado pelos profissionais da informação”.

O ciberespaço é o ambiente adequado “para que as instituições possam preservar e disseminar sua história, legitimar sua identidade e promover interação junto à sociedade, neste sentido os Centros de Memória são as unidades de

informação mais apropriadas para atender essa necessidade das instituições” (Valls; Rueda; Freitas, 2011, p. 3235).

De acordo com Marques, (2007, p. 106) quando simulados de forma apropriada na “Internet, os espaços de memória de qualquer instituição se tornam um instrumento fundamental na consolidação da identidade institucional, [...] além de potencializar o acesso a documentos, objetos e informações que antes estavam restritos a um local, de forma” inerte, é possível encontrar diferentes fragmentos da memória.

Ainda sobre o Centro de Memória, a Universidade La Salle, possui o Museu Histórico que trabalha com memória oral, com acervos de entrevistas realizadas por diversos pesquisadores que trabalham. O material mapeado através dos trabalhos selecionados para realização do acervo, será organizado em áudio e será disponibilizado no repositório Institucional do Museu de História.

### **Gestão dos saberes sobre atuação de Secretárias/os de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil**

Para a organização deste acervo foram selecionados alguns estudos que versão sobre a atuação, ou atividades desenvolvidas pelas/os secretárias/os do pós-graduação *stricto sensu*. A partir de uma busca nas Plataformas *Google Acadêmico* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde foram encontrados 13 artigos e 13 dissertações, para a escrita de minha tese que versa sobre Memória de Trajetórias de Secretarias/os de Programa de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, dentre estes estudos selecionei 4, um artigo e três dissertações que versavam sobre a temática investigada.

O artigo A gestão do conhecimento e a atuação do secretário executivo no processo transitório da coordenação de um programa de pós-graduação, escrito por Snoeijer; Moreira e Martins (2019), realiza uma reflexão “sobre o gerenciamento de informações produzidas em Instituições de Ensino Superior (IES), verifica-se que tal ação se tornou um desafio para os gestores, por diversas razões, entre os quais se destaca a descontinuidade da gestão”. Nas IES, existem as estruturas dos “programas de pós-graduação, locais constituídos fisicamente por uma secretaria administrativa e uma coordenação, sendo esta última “caracterizada pela

descontinuidade, o cargo é temporário”. O estudo verificou “como ocorre à associação entre a gestão do conhecimento e a atuação do secretário executivo no processo transitório da coordenação de um Programa de Pós-Graduação” (Snoeijer; Moreira; Martins, 2019, p. 1).

Conforme Snoeijer, Moreira e Martins (2019, p. 4) este estudo é importante, porque por meio de pesquisa empírica, pretende-se realizar uma reflexão sobre uma das competências do sujeito secretário, a gestão do conhecimento”, bem como, validar cientificamente, “a relevância da colaboração de profissionais qualificados na gestão dos PPGs e, também, revelar o que isso representa para a instituição”.

Assim, os autores organizaram uma síntese das demandas administrativas e a gestão do conhecimento na secretaria do PPG, quais são:

#### **Quadro 1. Demandas administrativas**

<b>DEMANDAS ADMINISTRATIVAS</b>
1. Atualização e manutenção de todas as informações do PPGEAS no site do programa e na Plataforma Sucupira;
2. Suporte à coordenação e subcoordenação;
3. Suporte a comissões do programa;
4. Atendimento presencial e elaboração de documentos diversos em inglês ou português à docentes, discentes e público em geral;
5. Gerenciamento de informações;
6. Elaboração e arquivamento de documentos;
7. Controle de correspondência;
8. Organização de viagens e diárias de docentes no país e no exterior;
9. Gerenciamento e envio de informações às listas de e-mails dos discentes e docentes;
10. Assessoramento na gestão de bolsas de estudos;
11. Elaboração de documentos como atas, designações, portarias, editais, anúncios de defesa e relatórios em geral;
12. Elaboração de processos físicos e digitais;
13. Gerenciamento de espaços físicos;
14. Gestão das informações na Plataforma Sucupira e no Controle Acadêmico de Pós-Graduação (CAPG).

Fonte: Snoeijer, Moreira; Martins (2019, p. 15).

Os autores, através de uma das competências do sujeito secretário - a gestão do conhecimento -, foram elencadas 14 “atividades regulares e cotidianas realizadas na secretaria do PPGEAS, pelo secretário”. Estas “estão relacionadas à gestão das informações do programa e se associam ao conhecimento gerado, o qual necessita ser administrado de forma efetiva, visto ser esse elemento essencial para o suporte ao planejamento estratégico dos gestores na divulgação do programa”. Neste

sentido, o secretário, dá suporte a coordenação e atua também como “gestor (informação/conhecimento), promovendo o fluxo das informações e contribuindo para com o desenvolvimento do Programa” (Snoeijer; Moreira; Martins, 2019, p. 16).

A dissertação Perfil e competências de secretárias/os de programas de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil, desenvolvida por Soares, em 2019, foca na “gestão dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados e reconhecidos pela CAPES”, delimitando “seu campo empírico ao perfil e às competências de secretárias/os que neles atuam, destacando as demandas que envolvem a gestão com a implantação da Plataforma Sucupira que publiciza os indicadores necessários à avaliação quadrienal dos PPGs coordenada pela CAPES”. Participaram da pesquisa 85 secretárias/os e mais da metade das participantes da pesquisa busca se atualizar e se qualificar para atender às exigências da gestão da pós-graduação”. Dentre os cursos de qualificação e treinamento de capacitação destaca-se o FORSEC e o ENSEC (Soares, 2019, p. 8).

Soares (2019) aplicou um questionário com 21 questões, onde a pergunta de número 12 era: assinale as atividades que você realiza. Foram relacionadas 27 atividades com base na experiência da pesquisadora, quais são:

### Quadro 2. Atividades

ATIVIDADES
1. Presta atendimento a clientes presencialmente e por telefone, dirimindo dúvidas e informando sobre procedimentos, regras e informações referente à área.
2. Cadastrar currículos, turmas, horários e professores das disciplinas do PPG.
3. Manter documentos e arquivos físicos e eletrônicos ordenados e organizados, com vistas à qualidade do trabalho.
4. Redigir ofícios, Circulares Internas solicitações e outros documentos referentes aos PPG.
5. Manter atualizado o site do Programa.
6. Cadastrar e Manter atualizado os dados referentes aos discentes e docentes dos Programas de Pós-graduação.
7. Cadastrar processo de seleção de discentes, receber documentação dos candidatos, organizar, encaminhar para os avaliadores.
8. Emitir, publicar lista de candidatos aprovados no site.
9. Receber, conferir com os registros acadêmicos e encaminhar solicitações de Exames de Qualificação, Defesa de Dissertação/Tese.
10. Redigir, arquivar atas de Exame de Qualificação e Defesa de Dissertação/Tese.
11. Contatar, confirmar, expedir documentos para realização de bancas de Qualificação e Defesa.
12. Secretariar reuniões do(s) Colegiado(s) do PPG e redigir as atas.
13. Organizar a agenda da área, marcar compromissos com envolvidos, confirmar presenças de participantes; convocar envolvidos para reuniões, informar sobre pauta, providenciar a organização de sala e materiais necessários.
14. Cadastrar avaliações dos candidatos do processo de seleção no sistema, gerar classificação

dos candidatos.
15. Fazer matrículas dos candidatos aprovados - regulares.
16. Organizar o Processo de Seleção dos alunos especiais.
17. Fazer matrículas de alunos especiais.
18. Divulgar chamadas de periódicos e eventos científicos, com vistas ao aumento da produção intelectual de docentes e discentes.
19. Cadastrar aproveitamento de disciplinas dos alunos dos PPG.
20. Redigir e revisar textos, minutas, correspondências e documentos em geral; elaborar relatórios e apresentações, organizando e consolidando informações da área, visando subsidiar o processo decisório.
21. Elaborar, preencher relatório anual de dados referente ao PPG Educação para CAPES (Plataforma Sucupira).
22. Organizar eventos referentes ao PPG.
23. Organização de Eventos, desde a elaboração da proposta até a execução das tarefas.
24. Secretariar e subsidiar as reuniões da Comissão Interna de Bolsas CAPES na seleção de bolsistas.
25. Emitir, assinar atestados, históricos, planos de ensino dos PPG.
26. Emitir atas de notas finais das disciplinas dos PPG.
27. Auxiliar no preenchimento do APCN, referente a propostas de novos cursos.

Fonte: Soares (2019, p. 103).

A questão de número 13, questionava: “se ficou faltando alguma atividade que realiza e não consta na relação anterior, favor descrevê-la: Foram relacionadas mais 35 atividades realizadas pelas secretárias”. Seguem atividades:

### Quadro 3. Demandas administrativas

ATIVIDADES
1. Elaborar e organizar documentação de solicitação de diárias e passagens e prestação de contas de convidados para bancas e eventos;
2. Gerenciar o sistema SCDP;
3. Gerenciar o trabalho dos estagiários;
4. Cuidar de toda parte de editais de bolsa, organização da documentação, alterações de inclusão, exclusão e substituição;
5. Fazer empenhos de manutenção dos equipamentos;
6. Auxiliar com o auditório e suas atividades eventuais;
7. Solicitar e acompanhar compras do Programa;
8. Organizar e acompanhar patrimônio do Programa;
9. Organização do processo de seleção docente interno e externo;
10. Apoio nas alterações de projeto dos cursos;
11. Acompanhamento financeiro dos alunos, e realizar cobranças quando necessário.
12. Elaborar Projetos e relatórios de solicitação de financiamento junto a Agências de Fomento (CAPES, CNPq, Fundação Araucária);
13. Administrar a Plataforma Carolina Bori e Plataforma Everest da FAPEMIG;
14. Elaboração de Contratos;
15. Organizar o recebimento e envio dos livros/ficha referentes aos livros que serão avaliados pela Capes no quadriênio;
16. Confeccionar o processo de diploma.

17. Alimentação de dados acadêmicos no sistema SIGA;
18. Gerenciamento das bolsas no SCBA;
19. Controle e gerenciamento de recursos do PROEX.
20. Ajudo na função administrativa da gestão do recurso do PROAP;
21. Elaborar projetos de extensão junto com alunos;
22. Secretariar os projetos externos do PPGE (Capes, FAPESC, CNPq, Pibid, Residência Pedagógica) e Especializações quando vinculadas ao Programa.
23. Acompanhamento e conclusão do estágio de pesquisadores em Estágio Pós-doutoral com bolsa e sem bolsa;
24. Freqüente reuniões com outras instâncias da IES, tanto no papel de Secretária do PPG, quanto como representante da Coordenação;
25. Estou contribuindo para o processo de criação do Doutorado;
26. Fazer pedido de compras, locação de veículos, pagamento de notas fiscais, reembolso de passagens;
27. Solicitação de diárias (SCDP);
28. Preparar materiais para divulgação dos eventos (cartazes e panfletos);
29. Organização de exame de proficiência em língua estrangeira;
30. Organização do processo eleitoral de membros da CEPG (docentes e discentes) e coordenação
31. Recepcionar, designar, encaminhar documentos dos alunos estrangeiros de mestrado, doutorado e pós-doutorado;
32. Inserção de dados na SUCUPIRA;
33. Proposição de pesquisas com egressos;
34. Partição em redes de pesquisa;
35. Líder de grupos de pesquisa.

Fonte: Soares (2019, p. 104-105).

Observei que, além das 27 atividades realizadas com base na “sua experiência profissional como secretária de PPG, 18 colegas acrescentaram mais 35 atividades diferentes realizadas por elas, que não contavam” na lista inicial. E ainda, que “ao sistematizar as informações das práticas das secretárias nos PPGs em educação, percebe-se que as secretárias são multitarefas e cada vez mais precisam se manter atualizadas e preparadas para assessorar na gestão do PPG através das 62 diferentes atividades de uma secretaria” (Soares, 2019, p. 105).

A dissertação Capacidades estatais na pós-graduação: o olhar do secretário do Triângulo Mineiro e região, desenvolvida por Oliveira, J., em 2022, “teve como objetivo entender como se configuram as capacidades estatais dentro das secretarias dos programas de pós-graduação (PPG) no Triângulo Mineiro e região na visão dos secretários”. Os pesquisados assinalaram “que, no ingresso nas secretarias dos PPGs, geralmente não receberam um treinamento mínimo e nem processos documentados ou cartilhas que fornecessem instruções para o início das atividades”. E que atualmente, o grupo do WhatsApp criado “pelos secretários vem

sendo uma opção para a troca de informações e experiências sobre as atividades diárias” (Oliveira, 2022, p. 8).

Oliveira (2022) na tentativa de compreender as atividades desempenhadas pelos técnicos-administrativos nas secretarias de pós-graduação stricto sensu, buscou nos regulamentos institucionais, mas não encontrou nada. Diferente do que acontece com os coordenadores, suas responsabilidades “constam expressas de forma clara nos regimentos de duas instituições pesquisadas. Ao examinar essas atribuições, verifica-se que muitas delas parecem se confundir com as atividades realizadas pelos secretários” (p. 55). Desta forma, na busca por compreender “como se configuram as capacidades estatais dentro das secretarias da pós-graduação, foi feito um levantamento das atividades executadas pelos secretários para, posteriormente, relacioná-las com as capacidades estatais já levantadas” (Oliveira, 2022, p. 63).

Participaram da pesquisa 29 pessoas, sendo 28 secretários e um coordenador, que no momento da pesquisa também atuava como secretário (Oliveira, 2022). Assim, os secretários de pós-graduação, chegaram a um consenso, “todos são sobrecarregados e executam um grande número de atividades diversificadas”. Para entender “melhor o trabalho dos secretários, foi solicitado nas entrevistas que eles listassem as atividades de secretaria de pós-graduação realizadas por eles. De acordo com as respostas, foi elaborada uma lista com 23 atividades executadas no setor (Oliveira, 2022, p. 106). Segue relação:

#### **Quadro 4. Atividades**

<b>ATIVIDADES</b>
1. Recepção, análise e resposta ou encaminhamento, conforme o caso, dos e-mails do programa;
2. Elaboração de certificados, atestados, declarações diversas (matrícula, orientação, participação etc.);
3. Auxílio na elaboração do edital de processo seletivo discente, processo dos trâmites burocráticos para a aprovação e publicação no Diário Oficial da União (DOU) e no site do PPG;
4. Processo seletivo de discentes (esclarecimento de dúvidas, recepção de inscrição, encaminhamento dos documentos para a comissão, preparação das entrevistas e gravação quando há entrevistas, divulgação de resultados, contato inicial com os aprovados etc.);
5. Montagem do horário das disciplinas do período e a oferta de disciplinas no sistema;
6. Matrícula de alunos especiais oriundos de outros programas;
7. Acompanhamento das matrículas dos veteranos com as devidas orientações, esclarecimento de dúvidas e checagem posterior da efetivação das matrículas;

8. Desligamentos;
9. Bancas de qualificação e defesas – recepção do pedido, encaminhamento para o colegiado, elaboração das atas após a aprovação do colegiado, envio do convite à comunidade no caso das defesas, encaminhamento das orientações aos membros externos se cadastrarem para conseguirem assinar a ata posteriormente, liberação da ata para as assinaturas tanto dos membros internos quanto dos externos, conferência das assinaturas e cobrança no caso de não terem assinado, encaminhamento das declarações de participação dos membros da banca, registro ou encaminhamento das atas para registro e encaminhamento da ata de defesa para o discente;
10. No caso de bancas presenciais com membros externos participando de forma remota, alguns secretários relataram que são responsáveis pela abertura da sala virtual, suporte técnico e testes anteriores à banca quando necessário;
11. Preparação da pauta do colegiado, convocação, participação na reunião, confecção da ata, encaminhamentos do que foi deliberado na reunião e coleta de assinaturas na ata após a aprovação;
12. Inventário de patrimônio quando há alteração de coordenação;
13. Recebimento de solicitação de auxílios financeiros para a participação em eventos, encaminhamento para aprovação no colegiado, internalização do pedido no sistema próprio após a aprovação e acompanhamento das aprovações;
14. Solicitação de diárias e passagem para professores do programa ou professores externos convidados;
15. Solicitação aos professores para a atualização do Currículo Lattes;
16. Atualização da Plataforma Sucupira com todas as informações quantitativas (bancas, alunos, docentes, membros externos, registro das defesas, projetos, publicações);
17. Atualização do site do PPG;
18. Suporte ao docente, cobrança de lançamento de notas quando os docentes não as lançam, reabertura de sistema para lançamento de notas em atraso;
19. Implantação e gestão de bolsas. Alguns secretários participam também na seleção dos bolsistas;
20. Aproveitamento de créditos;
21. Recepção e suporte de discentes de Programas Internacionais, como o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação, da Organização dos Estados Americanos (PAEC-OEA);
22. Planejamento e participação em eventos, aulas inaugurais e outros;
23. Credenciamento de docentes, auxílio na elaboração do edital, recepção de inscrições, publicação de resultados, entre outros.

Fonte: Oliveira (2022, p. 107-108).

Oliveira (2022, p. 108) percebeu, assim como Kawamura (2019) e Soares e Pauly (2018), que o rol de atividades realizadas pelos secretários é muito extenso e que “uma boa gestão desses processos, levando em consideração a periodicidade em que eles ocorrem, pode amenizar a sobrecarga dos técnicos”.

A dissertação Gestão de processos institucionais: manual de práticas e processos de uma secretaria de pós-graduação, desenvolvida por Soares, em 2023,

se preocupa com o aperfeiçoamento dos processos, melhoria de desempenho e demonstração de transparência em suas atividades, na UFRN, em uma Secretaria do Programa de Pós-Graduação. Visando detectar como os processos se agregam no “âmbito de atividades desse setor”, como são conduzidos e podem ser “sistematizados e agrupados com o intuito de promover a padronização, a transparência e a eficiência”. Os resultados dessa pesquisa foram compilados em um manual, que contribuirá “para a compreensão ampliada das atividades no setor, minimização de equívocos e retrabalhos, melhoria da qualidade dos serviços prestados e da vida profissional do servidor, além de fomentar o compartilhamento e retenção do conhecimento organizacional” (Soares, 2023, p. 5).

Soares (2023, p. 88) mapeou os processos com a finalidade de identificar as atividades desenvolvidas que constituem o universo da Secretaria PPG. No primeiro momento realizou uma investigação documental, com “documentos institucionais e do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC). Em seguida, procedeu-se à realização de uma reunião com vistas a realizar a entrevista”. Após, foi realizada a entrevista, com a aplicação de um roteiro semiestruturado.

Portanto, depois da análise dessas fontes, foram identificadas as rotinas administrativas, obtendo uma listagem dos processos, que findou em um quantitativo de 29 processos, organizados a seguir (Soares, 2023):

**Quadro 5. Processos de trabalho executados pela secretaria**

<b>Processos de trabalho executados pela secretaria</b>
1. Aproveitamento de estudos
2. Ajuda de custo
3. Aluno especial
4. Aprovação de bancas
5. Auxílio financeiro a estudante
6. Bancas de qualificação/defesa
7. Bolsas - cadastro/renovação/cancelamento
8. Convênio – acordo de cooperação
9. Credenciamento/recredenciamento de docentes
10. Descredenciamento de docentes
11. Desligamento do curso
12. Diárias
13. Dispensa de componente curricular
14. Estágio à docência
15. Eleição da coordenação
16. Homologação de dissertação/tese

17. Oferta de disciplina para semestre letivo
18. Pagamento - anuidade de associações
19. Pagamento de taxa de inscrição em evento nacional (por empenho)
20. Pagamento de inscrição de trabalho acadêmico em concurso de premiação
21. Passagem
22. Plano Quadrienal
23. Prorrogação de prazo de curso
24. Reembolso de pagamento (inscrição em evento internacional ou nacional não recebedor de empenho/tradução/publicação de trabalho científico em periódico)
25. Reunião de Colegiado
26. Seleção de alunos para mestrado e doutorado
27. Seleção de bolsista para estágio pós-doutoral
28. Seleção de trabalhos acadêmicos para concorrer a prêmios
29. Validação de Proficiência em Língua Estrangeira

Fonte: Soares (2023, p. 89).

Soares (2023, p. 151) explica que a motivação para a realização desta pesquisa foi estimulada porque a Secretaria do PPEUR não possui “processos de trabalho claramente definidos”, bem como, “procedimentos formalmente detalhados e documentados. Essa ausência dificulta a compreensão sistêmica dos processos e, em alguns momentos, a realização das atividades do referido setor”. Após mapeamento das atividades e modelagem dos processos da Secretaria do PPG, foi elaborado “um manual que congrega tais processos”, materializando de “forma explícita o conhecimento adquirido”. O estudo demonstra potencial para disseminação da prática da gestão por processos, também fortalece “a gestão do conhecimento organizacional, compreendendo a criação, difusão e retenção do conhecimento”. Esse conhecimento pode ser aplicado em outros que desempenham atividades semelhantes. O manual servirá para treinar novos servidores e garantir a continuidade dos processos, mesmo se ocorrer situações de rotatividade ou carência de servidores temporária.

### **Considerações finais**

Para a escrita de minha tese que versa sobre Memória de Trajetórias de Secretárias/os de Programa de Pós-graduação em Educação no Brasil, realizei uma busca nas Plataformas *Google Acadêmico* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde foram encontrados 13 artigos e 13 dissertações, dentre estes estudos selecionei 4, um artigo e três dissertações que versavam sobre

a atuação e atividades desenvolvidas pelas Secretarias dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* para análise e relação.

Sendo assim, o presente artigo teve como temática de investigação a Pós-graduação *Stricto Sensu*, tendo como foco a atuação de Secretárias/os de Programas de Pós-graduação no Brasil. Teve como objetivo evidenciar os seus saberes, construindo um acervo de suas boas práticas e a atuação das/os Secretárias/os de Programa de Pós-graduação.

O artigo escrito por Snoeijer, Moreirae Martins (2019) constatou que a atuação do Secretário nos PPGs repercute de maneira positiva na produtividade administrativa institucional e na avaliação dos cursos, visto que, os cursos são avaliados e recomendados pela CAPES e o resultado se consolida na distribuição de recursos aos programas. E, a/o secretária/o desponta como sujeito capaz, possuidor de um caráter multidisciplinar, referente ao desenvolvimento de suas atividades, também possui habilidades sociais e naturalidade na comunicação, componentes que possibilitam atuar em diferentes espaços, contribuindo para o fortalecimento da sua imagem dentro da organização. Os autores ao realizarem uma reflexão sobre uma das competências do sujeito secretário, a gestão do conhecimento, organizaram uma síntese das demandas administrativas e a gestão do conhecimento na secretaria do PPG, onde listaram 14 demandas.

A dissertação escrita por Soares (2019) sistematizou as informações das práticas das secretárias nos PPGs em educação (pesquisa realizadas através de questionário com a participação de 85 secretárias/os), percebeu que são muitas as atividades realizadas, no total, foram listadas 62 atividades. A autora afirma que as secretárias/os são profissionais multitarefas e que cada vez mais devem se manterem atualizadas e preparadas para assessoramento da gestão da secretaria, bem como o auxiliar a Coordenação no fornecimento de dados para o preenchimento da Plataforma Sucupira.

Portanto, não devem deixar de procurar a permanente formação, para complementar sua qualificação profissional, para atender as demandas que surgem no seu dia a dia, para tanto, necessitam do apoio das Coordenações dos PPGs e dos Gestores das Instituições de Ensino Superior que mantêm os Programas. E as/os secretárias/os participantes deste estudo, aparentaram disposição permanente para a formação, buscam se atualizar e se qualificar para satisfazer as exigências da

sua atuação profissional, sempre em constante transformação. Neste sentido FORSEC (encontro regional) e o ENSEC (encontro nacional), movimento organizado pelas/os secretárias/os e a criação do grupo no WhatsApp, demonstra a preocupação com as boas práticas na realização de suas atividades laborais, as sessões de comunicação propiciadas pelas/os secretárias/os e a troca formal e informal de experiências entre elas/es têm contribuído para o aprimoramento de suas atividades e da própria pós-graduação em educação, se caracterizando como uma boa prática formativa para estes profissionais, muitas vezes desconsiderados, mas que prestam um trabalho estratégico para o desenvolvimento científico cada um em sua área.

A dissertação escrita por Oliveira (2022) colabora para o entendimento de como se caracterizam as capacidades estatais nas universidades, para ser mais precisa, nas secretarias de pós-graduação, almejando realizar um resgate da importância da/o secretária/o da pós-graduação, demonstrando para a sociedade, suas contribuições, tantas vezes é esquecida, mas de fundamental relevância para que as pós-graduações alcancem os seus objetivos. Espera-se também com esta investigação que outras/os secretárias/os consigam refletir sobre sua atuação e suas práticas diárias, que possam compará-las com os resultados encontrados. E que saiba que as atividades que realizam são de extrema importância para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação. Assim, foi criado um grupo de WhatsApp dos secretários da pós-graduação da UFU, o qual tem a participação de 44 membros, utilizado como uma opção para a troca de informações e experiências sobre as atividades diárias. Participaram da pesquisa 29 pessoas, que juntos chegaram a um consenso e listaram 23 as atividades realizadas pela secretaria de pós-graduação.

A dissertação de Soares (2023) listou 29 atividades realizadas pela secretaria do PPG. A investigação foi motivada pela falta de clareza nos processos de trabalho. Após o mapeamento das atividades foi elaborado um manual, para disseminação das boas práticas da gestão dos processos realizados pela secretaria da pós-graduação. O autor estabelece que é de extrema importância que os processos da organização sejam publicizados e entendidos por todos os envolvidos, uma vez que a deficiência de processos claros e padronizados compõe, é um fator que contribui para a ocorrência de falhas e mal-entendidos no cumprimento das atividades.

Essa investigação consentiu uma compreensão abrangente das atividades desempenhadas pelo setor, e permitiu o compartilhamento eficiente destas boas práticas do conhecimento organizacional. Ainda, o acervo organizado através do mapeamento dos trabalhos analisados, será gravado em áudio e ficará disponível no repositório Institucional do Museu de História da Universidade La Salle.

## Referências

BALBACHEVSK, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Brock. C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARBOSA, Ana Cibele de Oliveira. **Condições de Trabalho e Saúde dos Secretários de Programas de Pós-graduação de uma Universidade Federal**. Salvador: ACO, Barbosa, 2014.

CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. **Centros de Memória: Uma Proposta de Definição**. São Paulo: Edição Sesc São Paulo, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **História e Missão**. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-acapes/historia-e-missao>. Acesso em: 18 abr. 2014.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, Set /Out /Nov /Dez 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília De Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método E Criatividade**. 26. Ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, L. T. da; VITORIANO, M. C. C. P. Composição de Acervos em Centros de Memória Institucional. Congresso Nacional de Arquivologia - CNA, 8., 2018, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** Revista Analisando em Ciência da Informação - RACIn, João Pessoa, v. 6, n. especial, p. 526-546, out. 2018. Disponível em: [http://arquivologiauepb.com.br/racin/edicoes/v6\\_nesp/racin\\_v6\\_nesp\\_TA\\_GT07\\_0526-0546.pdf](http://arquivologiauepb.com.br/racin/edicoes/v6_nesp/racin_v6_nesp_TA_GT07_0526-0546.pdf). Acesso em: 24 out. 2024.

ESPERAFICO, Vanessa. **O perfil do profissional secretário frente a novas exigências do mercado de trabalho: um estudo de caso na instituição alfa, trabalho de conclusão de curso em especialista em gestão do comportamento organizacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS.**

FIALHO, Fabiana Barbosa. **Memórias, esquecimentos e dispersão: trajetórias de servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de**

Viçosa (1990-2020). 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUTERRES, C. R. J. A Faculdade Interamericana de Educação. Cadernos de Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Departamento de Educação Especial/Laboratório de Pesquisa e Documentação – **LAPEDOC**, v. 1, n. 19, 2002.

INSTITUTO ITAÚ CULTURAL. **Centos de Memória: manual básico para implantação**. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/acervos/centros-de-memoria-manual-basico-para-implantacao-2>. Acesso em: 24 out. 2024.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.] -- Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 264 p. 1999.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Otacílio Guedes. **Informação histórica: recuperação e divulgação da memória do poder judiciário brasileiro**. 2007. 133 f. Dissertação (Pós- Graduação) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MENEGAT, J.; COLOSSI, N. Gestão do capital humano em Instituições de Ensino Superior. **Diálogo**, Canoas, RS, v. 1, n. 15, p. 73-88, 2009. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/133>. Acesso em: 17 out. 2023.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pós-Graduação e Pós-Graduação em Educação no Brasil: Um Breve Histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 85-95, junho de 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a09.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, J. B. S. **Capacidades estatais na pós-graduação**: o olhar do secretário do Triângulo Mineiro e região. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36444/3/CapacidadesEstataisPosGraduacao.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SNOEIJER, E.; MOREIRA, K. D.; MARTINS, C. B. A gestão do conhecimento e a atuação do secretário executivo no processo transitório da coordenação de um programa de pós-graduação. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, São Paulo, SP, Brasil, v. 10, n. 3, p. 1-26 set/dez, 2019. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1029/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOARES, Daniele Gomes da Silva. **Gestão de processos institucionais: manual de práticas e processos de uma secretaria de pós-graduação**. Orientador: Carlos David Cerqueira Feitor. 2023. 317f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/53145>. Acesso em: 12 out. 2023.

SOARES; S. A. S. **Perfil e competências de secretárias/os de programas de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil**. 2019. 148f. Orientador: Evaldo Luis Pauly. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2019.

SOARES, S. A. S.; PAULY, E. L. Perfil e competências de secretárias/os de programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação - RBPG**, ISSN (on-line): 2358-2332. Brasília, v.16, n. 36, jul./dez., 2020.

SOARES; S. A. S. Histórico do Fórum das(os) Secretárias(os). **V ENSEC- Encontro Nacional das Secretárias(os) dos Programas de Pós-Graduação em Educação**. Evento este realizado em paralelo à 41ª Reunião da ANPED. Campus Universitário da UFAM, Setor Norte/ Prédio FACED, sala 30, 23/10/2023.

VALLS, Valéria Martin; RUEDA, Valéria Matias da Silva, FREITAS, Aline de. Centro de Memória Digital: Estabelecimento de Critérios para a sua Implantação. **XII**

**ENANCIB.** Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências da Informação. Brasília, Distrito Federal, 2011.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. Tradução: Maria Helena C. V. Trylinski. 1. ed. – 5<sup>o</sup> reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

# **Memórias e Missões: Thiago Würth e os Comitês de Socorro da Cruz Vermelha filial Rio Grande do Sul após a Segunda Guerra Mundial**

*Mireile Steiner de Sousa, Cleusa Maria Gomes Graebin*

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo tem como objetivo analisar documentos que apontam para a gênese da Cruz Vermelha Brasileira, filial Rio Grande do Sul, e o auxílio às vítimas no pós-Segunda Guerra Mundial. Esses vestígios documentais fazem parte do Arquivo Pessoal de Thiago Matheus Würth (1893-1979), professor, intelectual e memorialista, que constituiu seu acervo em vida e foi fundador da primeira instituição de Educação Especial do Brasil, criada em 1926, o Instituto Pestalozzi. Desde 2016, uma das autoras teve acesso ao acervo mantido pela família. O arquivo contém teses, artigos, traduções, conferências, imagens fotográficas, além de diversos escritos, agrupados sob o título "Memórias". Thiago Würth desempenhou um papel significativo na filial do Rio Grande do Sul da Cruz Vermelha Brasileira, em uma missão especial autorizada pelo General Marshall em 1947, que lhe permitiu entrar na Alemanha para prestar auxílio a desamparados de diversas nacionalidades e resgatar órfãos de guerra. Os documentos no arquivo pessoal de Thiago Würth capturam experiências vividas, destacando lugares, fatos históricos e reflexões sobre registros relacionados à Cruz Vermelha Brasileira, filial Rio Grande do Sul. Esses materiais sugerem que o arquivo pode ser classificado entre aqueles que abordam temas de direitos humanos e cidadania.

## **Histórico da Cruz Vermelha brasileira no Rio Grande do Sul**

A Cruz Vermelha Brasileira, fundada em 1907 com Oswaldo Cruz como seu primeiro presidente, é uma instituição com profundo impacto tanto em cenários de guerra quanto de paz. Essa organização internacional baseia seus princípios nas Convenções de Haia de 1869, 1904 e 1907, na Conferência Internacional de 1929, e na Conferência Pan-Americana de Santiago do Chile em dezembro de 1940. Sua missão abrange prestar socorro, assistência e proteção aos feridos, enfermos e

necessitados, incluindo uma variedade de serviços sociais que promovem o bem público. Em âmbito nacional, destaca-se a formação do comitê feminino da sociedade carioca, conhecido como "Damas da Cruz Vermelha Brasileira", que organizou um Curso de Enfermeiras Voluntárias. No Rio Grande do Sul, a filial da Cruz Vermelha foi inaugurada em 16 de maio de 1940, em Porto Alegre, reforçando a expansão e o impacto da instituição no Brasil.

## **ORGANIZAÇÃO E CURADORIA DO ARQUIVO PESSOAL THIAGO WÜRTH**

O arquivo pessoal de Thiago Matheus Würth (1893-1979), é custodiado pela família Würth em sua antiga moradia, Vila Joana, tombada como patrimônio cultural de Canoas. Desde 2016, uma das autoras tem atuado como curadora do Arquivo Pessoal de Thiago Würth, que contém teses, artigos, traduções, conferências, fotografias e escritos inéditos intitulados 'Memórias', documentos que registram as experiências vividas pelo professor em diversas instituições, como a Liga de Defesa Nacional e a Federação de Escoteiros do Rio Grande do Sul. O acervo foi organizado em três categorias — bibliográfica, arquivística e objetos —, e inclui cerca de 45.500 documentos, dos quais 4.472 foram digitalizados, além de 1.596 registros fotográficos e 1.340 obras bibliográficas. Embora a parte bibliográfica e de objetos tenha sido higienizada, apenas o acervo arquivístico recebeu tratamento preliminar mais detalhado.

O trabalho de curadoria do Arquivo Pessoal de Thiago Würth envolve a preservação da documentação produzida e coletada por ele, garantindo a segurança no armazenamento e a salvaguarda de documentos particulares. Por ser um acervo privado, ele é mantido sob custódia familiar e acessível apenas para pesquisas acadêmicas mediante autorização. O arquivo (Figura 1) foi organizado em séries e subséries, totalizando 91 caixas-arquivo, com documentos datados entre 1905 e 1979, redigidos em francês, alemão e português. A equipe de curadoria, composta por quatro integrantes, seguiu normas arquivísticas para organizar, identificar por cores e digitalizar os documentos, incluindo 1.596 imagens fotográficas.

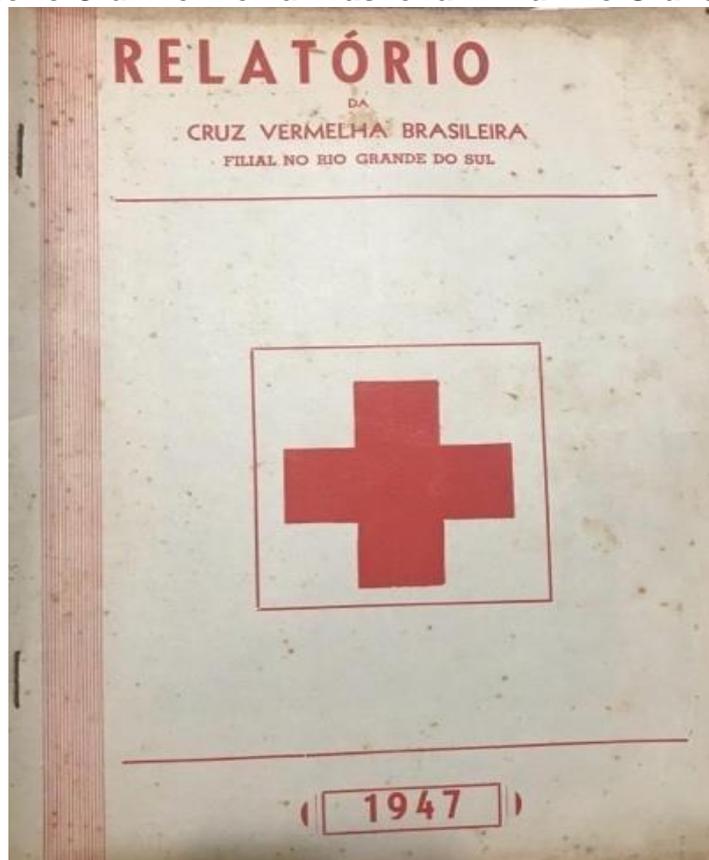
**Figura 1. Documentos encontrados na Vila Joana Residência Thiago e Johanna Würth 2ª Fase da Organização documental (2017)**



Fonte: Registro fotográfico de Mireile Steiner de Sousa (2017).

Após a higienização, organização do Fundo Documental e catalogação dos documentos do Arquivo Pessoal, encontrou-se a documentação fotográfica - histórica - relatórios – da participação do professor Thiago Würth na Cruz Vermelha Brasileira Filial Rio Grande do Sul. O Acervo Thiago Würth série Cruz Vermelha Brasileira contém: a) O passaporte de Thiago DA Cruz Vermelha Brasileira indica emissão em setembro de 1947; b) revistas Samaritana do Sul e revista Cruz Vermelha brasileira; c) Lista das famílias auxiliadas pela Cruz Vermelha Brasileira através de Thiago Würth na missão em 1947; d) Registro fotográficos dos refugiados da Segunda Guerra Mundial; e) relatórios internacionais entre outros documentos (Figuras 2 e 3).

**Figura 2. Relatório Cruz Vermelha Brasileira - Filial Rio Grande do Sul (1947)**



Fonte: Registro fotográfico de Mireile Steiner de Sousa (2017).

**Figura 3. Revistas Samaritana do Sul e Cruz Vermelha Brasileira**



Fonte: Registro fotográfico de Mireile Steiner de Sousa (2017).

As informações foram colhidas no relatório de 1947 da Cruz Vermelha Brasileira, filial do Rio Grande do Sul: Thiago Würth viajou pela linha Transoceânica KLM<sup>9</sup>, em missão da Cruz Vermelha Brasileira, Filial do Rio Grande do Sul <sup>10</sup>– 1947, além de suas responsabilidades com a Cruz Vermelha, representou o Dr. Walter Jobim, governador do Estado, e o Serviço Social do Estado em dois Congressos Internacionais de Pedagogia Terapêutica e de Pedagogia Social em Zurique, Suíça. Durante a missão, Würth deveria conduzir pesquisas sobre o deslocamento de pessoas e desaparecidos, além de estudar formas de proporcionar auxílio aos desamparados e órfãos de guerra. Sua missão também incluía o retorno de órfãos que seriam acolhidos por parentes brasileiros. Thiago Würth foi autorizado a entrar na Alemanha por meio de uma carta do General Marshall e estabelecer contato com as Cruzes Vermelhas de sete nações.

---

<sup>9</sup> A KLM, abreviação de Koninklijke Luchtvaart Maatschappij, é a companhia aérea nacional dos Países Baixos, conhecida por ser uma das mais antigas do mundo, estabelecida em 1919. A KLM opera muitos voos transoceânicos, conectando a Europa a várias partes do mundo, incluindo a América do Norte, América do Sul, Ásia, África e Austrália.

<sup>10</sup> Documento que consta no arquivo pessoal de Thiago Würth

## **Reflexões Teóricas sobre Arquivos Pessoais**

Entende-se que todos nós, indivíduos, com notoriedade ou não, acumulam ao longo de suas vidas uma série de documentos que constituem seus arquivos pessoais. Esses documentos, variados em sua natureza, incluem memórias que revelam aspectos de nossa identidade, relações afetivas e redes sociais. Como aponta Artière, “arquivamos nossas vidas [...] construimos uma imagem, para nós mesmos e às vezes para os outros” (1998, p. 10). Aleida Assmann também reforça a ideia de que os arquivos funcionam como “testemunhos do passado” (2011, p. 367).

Mckemmish (1996, p. 239) afirma que “o ato de arquivar é uma forma de testemunho”. No caso do Arquivo de Thiago Würth, surge a questão se ele representa a memória de eventos e atividades da vida de Würth ou se permite analisar os “quadros sociais”, as instituições e as redes que moldaram suas lembranças, como Bosi explora (1987, p. 25-26). Seguindo as diretrizes de Bellotto, o arquivo foi organizado para preservar a “organicidade de seus conjuntos e de suas relações com o criador e o contexto de produção” (2008, p. VIII), com um inventário sumário e um guia de busca. O objetivo deste trabalho é, ainda em suas etapas iniciais, entender como um arquivo pessoal pode ser uma ferramenta para estudar a memória coletiva e social.

## **Pesquisas sobre a Cruz Vermelha Filial Rio Grande do Sul**

Realizou-se uma busca por produções acadêmicas sobre o movimento da Cruz Vermelha no Rio Grande do Sul, constatando-se que os estudos sobre o tema são escassos. Theisen (2021) destaca que a Cruz Vermelha Brasileira atuou em várias frentes, como: a) socorro às vítimas da Segunda Guerra Mundial; b) envio de pacotes de mantimentos e roupas; c) busca de desaparecidos; e d) auxílio na imigração para o Brasil. Theisen (2022) menciona sobre o movimento da cruz vermelha como instituição mediadora, no pós-guerra, o autor acolhe como fontes as cartas e demais documentos (ofícios e telegramas) localizados no arquivo da Cruz Vermelha Brasileira, filial Rio Grande do Sul.

Outra pesquisa relevante que resultou na dissertação “S.O.S Europa Faminta”. Comitê de Socorro à Europa Faminta – SEF – (1946-1949) de Evandro

Fernandes, reforça a atuação do Comité de socorros à Europa Faminta o texto do Relatório da Cruz Vermelha Brasileira Filial do Rio Grande do Sul – 1947, da S.E.F, como segue:

Em perfeita harmonia com a Cruz Vermelha Brasileira, Filial d'este Estado, tem sido emocionante o seu trabalho em prol das vítimas de guerra. São milhares de cartas que chegam de toda a Europa, agradecendo os socorros às vítimas da guerra, por intermédio do referido comité, que, em comunhão com a Cruz Vermelha deste Estado, está remetendo sem tréguas, auxílio para os países atingidos e maltratados pela última guerra. O desenvolvimento dos infatigáveis diretores do S.E.F., que tem a frente, o Revmo. Padre Emilio Rambo. O J. Revmo. Padre Henrique Pauquet e Sr. Willi Siegmann, tem merecido da nossa diretoria, todo o acatamento pelo magistral trabalho realizado (fl.37).

Embora haja uma limitação de estudos aprofundados sobre a atuação da Cruz Vermelha no Rio Grande do Sul, as investigações disponíveis, incluindo os trabalhos de Theisen e a dissertação de Evandro Fernandes, destacam o papel crucial da organização no fornecimento de assistência às vítimas de conflitos globais e na oferta de suporte humanitário em momentos críticos da história.

### **Considerações finais**

A Cruz Vermelha desempenhou um papel crucial como mediadora entre famílias, indivíduos, instituições religiosas e empresas que buscavam enviar mantimentos para familiares e amigos na Europa durante o pós-guerra. Além disso, auxiliou na localização de pessoas desaparecidas, especialmente aquelas com laços no Rio Grande do Sul. Essa função humanitária reforça a importância da preservação da memória e da documentação histórica relacionada a essas ações. Preservar arquivos como o de Thiago Würth, que retratam esses esforços, não só resgata a memória social e humanitária, mas também oferece uma rica fonte de estudo para compreender as redes de solidariedade e o impacto desses movimentos no contexto pós-guerra. A gestão de acervos pessoais, portanto, é essencial para manter viva a memória de ações que moldaram a história coletiva.

### **Refências**

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061> Acesso em: 11 fev. 2021.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2011. 453 p. (Espaços da memória).

ASSIS, Ailton. **Um lampião dentro da mala**: O Arquivo Pessoal de Octávio Pacheco – memória e autobiografia. São João Del Rei, 2009. 264 p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de São João Del Rei, 2009.

BELLOTTO, H. L. Problemática atual dos arquivos particulares. **Arquivo & Administração**, v. 6, n. 1, 1978. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/49790>. Acesso em: 29 set. 2020.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Diplomática e tipologia documental em arquivos**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRA. Filial do Rio Grande do Sul. **Relatório de 1947, apresentado ao órgão central da república pela presidente da filial do Rio Grande do Sul**, Sra. Odila Gay da Fonseca, Porto Alegre, p. 1-51, 1947.

FERNANDES, Evandro. **SOS Europa Faminta**. Comitê de socorro à Europa faminta – SEF – (1946-1949). Dissertação de mestrado, História, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

THEISEN, J.V.S. "**Laços Transnacionais**: A Cruz Vermelha Brasileira, filial Rio Grande do Sul, e o auxílio às vítimas da guerra no pós Segunda Guerra Mundial", Associação Nacional de História (Brasil). Seção Rio Grande do Sul. Encontro Estadual de História (16: 2022; on-line).

THEISEN, J.V.S. e Fritzen, V.T. 2021. Fios ao vento: a Cruz Vermelha como mediadora na localização de familiares no pós-II Guerra Mundial. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**. Ivoti, RS, v. 9, n. 2, p. 69–78, 2021. DOI: 10.55602/rlic.v9i2.257. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/202>. Acesso em: 13 mar. 2025.

## O padre, a Cooperativa e a Colônia: o Memorial Amstad em Nova Petrópolis-RS

*Marco Ribeiro, Priscila Kieling Pontin, Moisés Waisman*

### Introdução

O Memorial Amstad está situado na Casa Cooperativa (que hoje é a cooperativa Sicredi), Linha Imperial em Nova Petrópolis/RS. É um espaço centrado na reconstrução da vida e obra do padre jesuíta Theodor Amstad (1851-1938), considerado patrono do cooperativismo e membro-fundador da primeira iniciativa associativista no Brasil. O espaço estabelece uma conexão entre Amstad e seu vínculo com a região (Serra Gaúcha), marcado pela forte presença étnica (germânica) e pelo processo de colonização. O acervo conta com documentos expostos em totens digitais, “memorabilia” com peças de Amstad e equipamentos e documentos da cooperativa (Caixa de Depósitos).

Além da centralidade em torno da figura de Amstad, o Memorial traz referências às imigrações para o Brasil (principalmente germânicas) e às atividades dos padres germânicos (e teuto-gaúchos). Faz referência, também, ao grupo pioneiro no associativismo cooperativista de Rochdale (1844)<sup>11</sup> na Inglaterra e ao modelo das cooperativas de crédito rural Raiffeisen (1862),<sup>12</sup> desenvolvido na região da Renânia Palatinado, Alemanha.

Este *trabalho de memória* destaca-se pela “produtificação” da imagem de Amstad disponível na loja: camisetas, canecas, bonecos do padre, pelúcia da Diana – a mula com a qual Amstad, assim como outros religiosos, percorreu no lombo as centenas de propriedades rurais da região. Nesse sentido, um Amstad “pop”. É importante destacar a importância e especificidade do “lugar”, pois a Linha Imperial faz parte do modelo de povoamento desenvolvido durante o processo de imigração que resultou nas colônias (divididas em linhas e picadas), onde foram construídas identidades a partir do germanismo (depois dos italianos e outros grupos étnicos),

---

<sup>11</sup> Formado por 28 operários (27 homens e 1 mulher) na cidade de Rochdale que organizaram uma cooperativa para lidar com a escassez em consequência da Revolução Industrial inglesa.

<sup>12</sup> Friedrich Wilhelm Raiffeisen, que nasceu em Hamm, na Alemanha, no dia 30 de março de 1818 e foi um importante ator social e mobilizador de grupos sociais.

congregando tanto católicos e protestantes em comunidades locais em que a ideia da colaboração surge ancorada na necessidade de sobrevivência.

O objetivo final é discutir a relação entre a biografia do padre Amstad, sua presença no lugar a partir de suas diferentes dimensões (religiosa, comunitária, política, econômica e cultural) e como isso foi construído (e narrado) ao longo do tempo, considerando que hoje resultou em uma grande empresa estruturada com produtos financeiros para diferentes classes sociais. Para apresentar tal questão, além de estudos de cunho bibliográfico, foram feitas duas visitas ao Memorial Amstad e realizadas várias caminhadas de cunho etnográfico na região.

### **O campo religioso e a memória**

As memórias têm um lugar e uma representação distinta no campo religioso<sup>13</sup> (Bourdieu, 2015), suas práticas, prescrições estabelecidas por dogmas, quadros sociais e práticas institucionais (estruturas estruturantes) são reconstruídas dentro de uma narrativa articulada com os grupos sociais originários em função do tempo presente. No campo religioso, as relações sociais tendem a ser bastante determinadas por suas hierarquias e credos de forma a construir narrativas coerentes conforme as estruturas sociais. Porém, suas margens são performadas de acordo com outras dimensões da sociabilidade local, tensionam e abrem brechas para negociação de limites e fronteiras.

A definição do religioso não é, portanto, jamais o resultado de métodos específicos que a priori postulam um domínio diferente. E a ambiguidade de um objeto que sempre escapa faz pensar nas condições históricas que permitiram a aparição de uma história que não é “santa”. O que tornou possível uma sociologia (ou história) religiosa é essa distância, essa separação estabelecida por uma sociedade que não pensa mais em si mesma de uma maneira religiosa. Surge a seguinte interrogação: como compreender com as nossas categorias mentais e nossos conceitos de hoje o que é fundamentalmente diferente, o que é fundamentalmente outro? Analisar os fenômenos religiosos (uma prática, uma ordem, uma espiritualidade), armar em séries, descobrir os ritmos e os cortes que

---

<sup>13</sup> O conjunto das transformações tecnológicas, econômicas e sociais, correlatas ao nascimento e ao desenvolvimento das cidades e, em particular, aos progressos da divisão do trabalho e à parição da separação do trabalho intelectual e do trabalho material, constituem a condições de dois processos que só podem realizar no âmbito de uma relação de interdependência e de esforço recíproco, a saber, a constituição de um campo religioso relativamente autônomo e o desenvolvimento de uma necessidade de ‘moralização’ e de ‘sistematização’ das crenças e práticas religiosas (Bourdieu, 2015, p. 34).

permitem explicar os fenômenos, não implica o sentido a dar à ideologia considerada (Julia, 1988, p. 106).

Só é possível analisar um sujeito socialmente tão complexo se buscarmos refletir nas diferentes atuações do padre Amstad, como são representados contextos e mentalidades ao qual ele está inserido. A Serra Gaúcha apresenta uma série de patrimônios e bens que oferecem inúmeras possibilidades narrativas, pesquisas, rastros e indícios. Para além do patrimônio *museificado*, as identitárias comunitárias, os arranjos locais e seus acervos oferecem a possibilidade para o desenvolvimento de pesquisas. Permitem, também, um acúmulo de material para análises de cunho etnográfico que pode auxiliar em evitar certas armadilhas da identidade.

Como diz Candau:

As representações do patrimônio como bens compartilhados no interior de um grupo particular e como expressão de uma comunidade específica conduz, muito facilmente, a tentativa de naturalização da cultura, num esforço de enraizamento na 'terra natal' – que é também daqueles mortos – ou no território nacional. Essa tentativa que pode mesmo se revestir de formas de 'taxidermia' social, está explícita em vários discursos ou textos oficiais [...] (Candau, 2011, p. 161).

## **Jesuítas e a restauração**

Theodor Amstad (Beckenried, 9 de novembro de 1851 - São Leopoldo, 7 de novembro de 1938) nasceu na Suíça e, desde cedo, trabalhava com seus pais na casa comercial da família. Uma vez que eram católicos praticantes, as questões da igreja desde cedo fizeram parte do trajeto do padre que era descendente de São Nicolau von der Flüe, santo padroeiro da Suíça. Ingressou na Companhia de Jesus em Goerheim, na Alemanha, estudou filosofia na Holanda e magistério na Áustria. De 1882 – 1884 estudou Teologia na Inglaterra, onde foi ordenado. Nesse período aprendeu português e, em agosto de 1885 viajou para o Brasil. Em junho de 1887 naturalizou-se brasileiro, fato que diz muito na sua convicção sobre a teutobrasilidade. Iniciou suas atividades pastorais em São Sebastião do Caí em 1885, onde atuou como padre coadjutor (um assistente) do vigário Carlos Teschauer. As demandas por padres nas regiões de colônia eram contínuas. Além das atividades pastorais, Amstad notabilizou-se na região por seus conhecimentos de estatística, geografia (fez um mapa importante para a região), genealogia e,

naquilo que o tornou mais representativo, pelo interesse no cooperativismo e no desenvolvimento local. Sua atuação está ligada à missão de jesuítas encarregados e formar um novo “momento” da igreja católica, especificamente nas comunidades germânicas do Rio Grande Sul.

Amstad vêm a compôr com outros jesuítas alemães uma trajetória marcada por suspensão e retomada de suas atividades em vários países em função de inúmeros processos e tramas históricas, políticas, jurídicas e religiosas que, para o escopo desse artigo, não serão descritos com profundidade. O importante para este trabalho é entender que, ao longo do século XIX, a situação dos jesuítas (contando com o apoio dos alemães) era de “retomada” das suas atividades e prestígio. A vinda dos padres alemães é significativa para as comunidades que não falavam português e careciam de pastores e padres, cujos serviços religiosos eram prestados por leigos ou por religiosos que não falavam seu idioma.

A assistência pastoral resumia-se, contudo, em algumas visitas por ano do respectivo vigário à sede principal daquelas picadas. Nessas ocasiões, batizavam-se as crianças, abençoavam-se os casamentos, dava-se absolvição geral sem confissão prévia e comungava-se na missa que seguia (Amstad, 1999, p. 508).

De certa forma, a situação dos pastores e padres leigos produziu uma série de formas de fazer que, na ausência de párocos, foram constituídas pela própria comunidade. Algumas delas, inclusive, fora do escopo “luteranos/católicos”, com o surgimento de pregadores autônomos formando pequenas comunidades religiosas.

O caso mais emblemático ficou conhecido no morro Ferrabrás (atualmente Saporanga) onde colonos alemães e teuto-brasileiros reunidos em uma comunidade religiosa, protagonizada por Jacobina Maurer, chamados de maneira pejorativa de “Mucker<sup>14</sup>”, foram duramente massacrados depois de uma série de incidentes envolvendo fofocas, intrigas e atentados. Discussões e narrativas à parte, o incidente dos “Mucker” expõe a precariedade, isolamento, ausência e a intolerância das lideranças religiosas e da comunidade no que diz respeito ao que poderíamos chamar de liberdade religiosa. A reação dos católicos, luteranos e das lideranças locais foi tremendamente violenta e repressora. O “massacre Mucker” é uma trama

---

<sup>14</sup> Mucker significa santarrão, falso santo, enganador, ignorante.

complexa, envolvendo diversos atores sociais, e cujas implicações políticas, econômicas e culturais demandariam explicações mais densas.

Interessa destacar a ausência de religiosos e seu impacto na comunidade que, diante de novos fenômenos, pode entrar em anomia. Entendendo essa questão, a igreja articulou um projeto:

A ação católica junto aos imigrantes apoiou-se especialmente em três núcleos de ação: acentuada difusão de imprensa, ampla rede de organizações e associações religiosas e culturais e principalmente, escola e professor. E através desses meios envolvia-se diversos tipos de associações de modo tal que se chegou a uma reafirmação e desenvolvimento da prática religiosa (Kreutz, 1998, p. 210).

Amstad iniciou suas atividades pastorais em São Sebastião do Caí. Em 1901 participou ativamente do processo de construção de um seminário em Pareci Novo. Desde sua primeira atividade, a atuação é marcada pelo sentido de desenvolvimento comunitário das linhas e picadas. A partir daí, deu início a uma série de iniciativas na área de organização comunitária, cooperativismo e da formação de associações de agricultores. Podemos destacar entre as principais articulações do padre, os Congressos Católicos (Katholikentag), a Caixa Econômica (Sparkasse Amstad), a Sociedade União Popular (Volksverein), o Bauernfreund (“O amigo do agricultor) e a revista Skt Paulusblatt, entre outras iniciativas. Além disso, é autor/editor do livro *Cem Anos de Germanidade no Rio Grande do Sul*, editado em comemoração ao centenário da imigração alemã para o Rio Grande do Sul. A germanidade (Deutschtum) é das bases para a construção de vínculos entre padres, pastores e os demais membros das comunidades teuto-gaúchas.

### **Padres andarilhos**

Mesmo com a vinda de alguns padres alemães para as colônias, de fato, a atividade religiosa não dava conta de suas inúmeras demandas. Boa parte do tempo dos padres era investido em deslocamentos para atender as comunidades das linhas e picadas, o que fazia com que tivessem acesso aos diferentes grupos sociais e colônias em diferentes estágios de desenvolvimento. O padre Amstad atendia 6.000 paroquianos em 20 capelas percorrendo, em média, 5 mil quilômetros por ano no lombo de sua mula Diana. Isso significa que foram 180 mil quilômetros, “ao todo

quatro voltas e meia ao redor do mundo pelo Equador” (Neis, 1976, p. 255). Em razão dessa atividade, no final da vida, sofria de lesões e problemas que praticamente o restringiam a mobilidade. Nos anais do 2º Simpósio da História da Imigração Alemã, o Pe. Ruben C. Neis faz uma descrição do padre Amstad aos 86 anos:

Quando, em 1937, em meu primeiro ano de estudos no Seminário Menor, desta cidade de São Leopoldo, nos deslocávamos duas vezes por semana para a chácara do Seminário, nas proximidades do cemitério dos jesuítas, onde havia campos de futebol, piscina de banhos e lugares aprazíveis para descanso, encontrávamos de vez em quando na cada dos padres velhos ou em suas imediações, preso a uma cadeira de rodas, um sacerdote pequeno, alquebrado por 86 anos de vida, quase completamente paralisado, já impossibilitado de celebrar sua missa diária (Neis, 1976, p. 239).

No contexto do “catolicismo de imigração<sup>15</sup>” essa capacidade de atender e trabalhar com as diferentes populações passou a corroborar e ter papéis em diferentes áreas: educação, desenvolvimento e religião. O próprio Amstad, por exemplo, apesar de ter conhecimento do português, ao atuar nas colônias onde se falava basicamente alemão, muitas vezes já articulado a partir dos dialetos como o Riograndenser Hunsrückisch, hoje uma “língua nova” falado nas áreas povoadas por teutobrasileiros<sup>16</sup>.

### **Arrecadar mais almas**

A Restauração Católica acontecia nas colônias alemãs ao mesmo que os luteranos articulavam seus Sínodos. Essas articulações atingem principalmente as regiões rurais, com as populações de agricultores. Por décadas sem a atuação de religiosos, cada comunidade atuou para garantir sua sobrevivência e, com o passar do tempo, desenvolveu sociabilidades e formas de fazer (cultos religiosos, festejos, casamentos etc.) adaptadas.

Há, entre essas comunidades, profundas diferenças que produziram estigmatizações, distanciamentos e afastamentos. Em seu livro *Jammerthal, o Vale*

---

<sup>15</sup> Luis Alberto de Boni utiliza o termo para referir-se aos padres vindos da Europa para o Brasil. Embora o foco do autor seja a colonização italiana, acho que o termo pode ser apropriado nos contextos deste trabalho (Boni, 1980, p. 234).

<sup>16</sup>Outros dialetos são falados na região, entre eles o Pomerano, ou (Pommersch, Pommerschplatt, Pommeranisch ou Pomerisch) e o alemão Palatino com suas subdivisões.

das *Lamentações*, o antropólogo João Biehl, natural de Picada Café, faz um relato que mistura as memórias de infância com os relatos produzidos durante sua pesquisa.

Longe do *Hochdeutsch*, ou alemão padrão, falado pelas elites urbanas e pelo clero, nossa família, como tantas outras, reteria-se autodepreciativamente à língua que falávamos como *hecke Deutsch* (“alemão do mato”). Ou seja, a língua dos plantadores de batata (*Kartoffel Deutsch*), uma impenetrável confusão de ramos linguísticos que parecia nos manter enclausurados em um campo existencial separado, como que excluídos da nação (Biehl, 2024, p. 20).

Em meio ao desenvolvimento urbano, a efervescência do processo industrial e o crescimento de Porto Alegre, por exemplo, outras regiões ainda mantinham processos produtivos primitivos, precariedade da educação e a estrutura baseada na paróquia (geralmente coordenada pelo pastor Colono). Nas colônias, apesar do crescimento da produção, em muitos casos, os agricultores mantinham-se pobres e sujeitos aos vendedores e intermediários. Tais processos refletiam, também, a formação de elites econômicas e, por outro lado, a precarização de grupos sociais, especificamente aqueles mais distantes das áreas urbanas. As clivagens típicas de uma sociedade em formação mostram-se mais evidentes: civilizado/selvagem, educado/ignorante, urbano/rural, moderno/primitivo.

A partir das primeiras décadas de desenvolvimento, as colônias já apresentavam um desenvolvimento econômico importante e tornam cada vez mais o “celeiro” da produção agrícola do Estado, o que faz com que a atenção de diversos atores políticos (nacionais e internacionais) mantenham seus olhares para estas regiões.

Enquanto isso, uma burguesia teuto-brasileira começava a desenvolver a ideia de um *Hiesiges Deutschtum* (germanismo local) baseado em conceitos de superioridade racial e cultural, e buscar representação política. Missionários evangélicos e jesuítas alemães recém-chegados, por sua vez, denunciavam a suposta arreligiosidade dos colonos – *almas abandonadas* – e se empenhavam por erradicar a prática então comum do sacerdócio leigo. (Biehl, 2024, p. 19).

O paradoxo do crescimento econômico associado a um isolamento social e cultural fizeram da colônia um espaço a ser “recolonizado” socialmente. É preciso considerar aqui que as comunidades, ao longo de sua história, já constituíram suas lideranças, estruturas sociais (centros sociais/paroquiais, clubes e outras entidades).

O próprio Amstad fala da “mania associativista” do povo germânico. É a partir dessas configurações – cada um com suas particularidades, vocações e configurações – que a atuação dos padres se fará, muitas vezes assumindo no lugar anteriormente ocupado por alguém que será “desqualificado”, “deslegitimado”. A ideia de desqualificação dos leigos é um dos pontos centrais da atuação dos padres e pastores envolvidos no processo.

O corpo de sacerdotes tem a ver diretamente com a racionalização da religião e deriva o princípio de sua legitimidade de uma teologia erigida em dogma cuja validade e perpetuação ele garante. O trabalho de exegese que lhe é imposto pelo confronto ou pelo conflito de tradições mítico-rituais diferentes, desde logo justapostas no mesmo espaço urbano, ou pela necessidade de conferir a ritos ou mitos tornados obscuros um sentido mais ajustado às normas éticas e à visão de mundo dos destinatários de sua prédica, bem como a seus valores e a seus interesses próprios de grupo letrado, tende a substituir a sistematicidade objetiva das mitologias pela coerência intencional das teologias, e até por filosofias (Bourdieu, 2015, p. 38).

É nesse contexto que surge a ideia de cooperação, central na história de Amstad. Com suas atividades pastorais, comunitárias e associativas na região, ou seja, a restauração Católica em comunidades isoladas unidas por traços étnicos (e linguísticos) e estruturadas a partir de laços de compadrio e pertencimento, ele incorpora ideias relacionadas à produção coletiva e investimento.

Aproveitando das condições especiais da imigração alemã, a igreja católica, especialmente via padres jesuítas, conjungou o desenvolvimento de toda uma série de organizações econômicas, políticas e culturais, colocando-as na perspectiva e sob a primazia do espiritual. Nesse projeto, se configurou o professor paroquial como agente estratégico da ação, como agente de ligação e representação entre o clero e as comunidades rurais. Os padres Schupp (1974), Lutterbeck (1977), Amstad (1924), Rambo (1956) e Rabuske (1974), realçam a vinculação entre Companhia de Jesus, projeto católico de ação pastoral e função da escola (Kreutz, 1998, p. 211).

### **A paróquia como espaço de articulação social**

Toda a articulação de Amstad envolve-se no relacionamento com as comunidades que visitava periodicamente no lombo do seu “orelhudo” (a mula Diana). Temos diferentes atores sociais, com diferentes mentalidades, dividindo o controle da situação. Nesse contexto, os religiosos (vindos da Europa, a maioria com conhecimentos em nível superior em filosofia, teologia etc.) articulavam diferentes

formas de ação/participação dentro das comunidades que sobrevivem quase autônomas.

Amstad (filósofo, teólogo e pedagogo) havia realizado estudos na Inglaterra. Possivelmente foi onde tomou contato com os Pioneiros de Rochdale<sup>17</sup>, um dos modelos que serviu de base para seu trabalho junto às colônias do Rio Grande do Sul. Desde sua chegada no Brasil, as ideias associativas permeiam todas as atividades, por exemplo, os Congressos Católicos. O primeiro congresso aconteceu em Harmonia (Vale do Caí) em 1898 integrando lideranças de vários lugares. Desses congressos surgiram outras coletividades, tais como, Associação dos Professores Católicos do Rio Grande do Sul, Caixas de Poupança e Sociedade União Popular. Todas essas instituições foram criadas pelo padre Amstad com a participação e colaboração de outros atores sociais.

Os padres (e depois as ordens católicas) vindos da Europa com diferentes tipos de formação e experiência. Esses religiosos, além dos conhecimentos acadêmicos, viviam no centro das transformações culturais, sociais e econômicas do século XIX. Vários, inclusive, de origem burguesa ou aristocrática, vêm para o Brasil encarregados de “restaurar” o prestígio da igreja e expandir suas atividades na região (isso também vale para protestantes). Do outro lado, temos os imigrantes que, em grande parte, faziam parte das camadas mais pobres da população em seu país de origem, geralmente agricultores que, apesar de ostentarem algum grau de alfabetização, não portavam conhecimentos sobre diferentes matérias, nem, estavam cientes das transformações em curso no mundo. Além disso, coube a tais grupos de pioneiros/colonizadores explorar regiões inóspitas em que acabaram construindo comunidades isoladas. Ou seja, de certa forma, tivemos um embrutecimento das populações na geração que se seguiu.

Assim, o que está em jogo são processos envolvendo diferentes mentalidades que, a partir da engenharia social hábil dos padres (e do governo), percebendo o caráter de fechamento dessas comunidades, realiza sua inserção a partir da

---

<sup>17</sup> Diante de salários baixos e desemprego, eles tentaram negociar melhores salários, mas encontraram resistência dos empregadores. Isso levou à formação da “Sociedade Equitativa dos Pioneiros de Rochdale” (The Rochdale Society of Equitable Pioneers), criando uma loja cooperativa com o princípio da autoajuda. Apesar das limitações financeiras iniciais, a sociedade cresceu e passou a possuir moinhos e armazéns, com vendas significativas à vista. Disponível em: <https://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo-2/historia-do-cooperativismo/os-pioneiros-de-rochdale/>.

demanda reprimida dos serviços religiosos. Mas, também, a consolidação de espaços de sociabilidade (das quais o associativismo é uma das facetas).

Nesse sentido, são os padres que carregam a tarefa de trazer a modernidade, sendo em alguns casos, muito menos conservadores que os colonos. Eles são os responsáveis por construir as estruturas de uma sociedade conectada com as transformações da metrópole. Podemos descrever essa presença como uma forma de “recolonização”, afinal o objetivo era de recuperar o controle sobre as formas de religiosidade e sociabilidade que fazem parte do escopo das igrejas. Os padres passam a (re)civilizar certas parcelas da população, articulando-se e criando vínculos junto às elites locais, evocando o germanismo (e depois a teuto-brasilidade) em seus múltiplos sentidos, como o grande amálgama coletivo. Graças a essa forma e a articulação dos padres foi possível acessar as colônias. O escopo do germanismo permitiu, também, um convívio entre protestantes e católicos, por exemplo. A linguagem (e a educação) foi o grande campo para interações entre esses grupos. “A construção da escola e do campo da paz efetuava-se pela participação de todos, que doavam material e prestavam longas horas e dias de serviço” (Kreutz, 1998, p.221). Podemos lembrar que os padres tiveram a vinda sistemática de religiosos de inúmeras ordens a partir da segunda metade do século XIX.

Dom Claudio (Ponce de Leon) bateu às portas de todas as ordens e congregações religiosas do velho mundo, pedindo reforço, enquanto não pudesse contar com os elementos nativos. Solicitava padres aos bispos e seus colegas; solicitava mais religiosos a quem já havia se estabelecido no Estado; solicitava que abrissem quanto antes uma missão os que ainda não se haviam feito presentes (Boni, 1992, p. 240).

O padre Amstad circulava por suas paróquias continuamente, uma atuação muito parecida com a de um outro ator social responsável por atualizar as populações da colônia: o caixeiro-viajante. São esses atores os responsáveis pela conexão entre cidade e capital. Não é à toa que muitos caixeiros-viajantes se tornarão ricos empresários e formarão a elite burguesa do estado.

Por sua vez, Amstad será o responsável por participar ativamente de associações, instituições e fazer com que chegassem, por exemplo, veículos de mídia (jornais e boletins) graças ao seu enorme círculo de influências. Ou seja, o padre era um grande agitador político e social da igreja para a mobilização

comunitária e foi importante na construção de jornais, escolas, associações de classe (agricultores) e financeiras. Essas conexões e laços estabelecidos por Amstad baseavam-se em diferentes formas de sociabilidade. O exemplo mais emblemático dessa capacidade de conectar diferentes atores sociais pode ser expressa pela configuração inicial da Caixa Econômica e Caixa de Empréstimos da Associação de Agricultores do Rio Grande do Sul (1906).

O padre, o médico (luterano e maçom), o professor e um cervejeiro (atirador): a gênese da cooperativa

Andar pela região de Nova Petrópolis é lidar com essas diferentes dimensões da colonização, onde, linhas e picadas, muitas vezes portam uma identidade. Em Linha Imperial, por exemplo, a figura do padre-patrono do cooperativismo equivale a um santo ou de um líder comunitário. Responsável por aproximar diferentes atores sociais e estabelecer estruturas institucionais baseadas na participação coletiva, Amstad é uma figura popular. O exemplo mais emblemático é a nomeação do presidente da primeira Caixa Rural, Anton Maria Feix, imigrante da Bohemia, agricultor, luterano, médico prático e grande duque maçom, que exerceu o cargo de 1902 até 1928. Além de Feix, José Newmann Sênior (primeiro gerente), cervejeiro e fundador de uma associação de tiro e Franz Hillebrand (primeiro secretário), jovem professor da região são os integrantes da primeira direção da cooperativa. Essa diversidade social, representada por figuras importantes da comunidade local, é uma das características dos empreendimentos sociais de Amstad. A hipótese weberiana que diz respeito à “ética protestante e o espírito do capitalismo”, a questão que emerge nesse caso é: como definimos esse processo dentro do escopo do capitalismo?

Temos um padre, um luterano, um professor e um empreendedor formando uma cooperativa de trabalhadores e empreendedores. Um dos pensadores a influenciar esse pensamento é Robert Owen, sociólogo e um dos responsáveis pela elaboração de um conceito conhecido como socialismo utópico. Isso complexifica ainda mais a construção de um conceito que nos permita situar o padre Amstad e seus parceiros, afinal, a igreja católica e os jesuítas posicionam-se como opositores ao socialismo. Richard Sennet nos dá trilha de uma perspectiva a respeito do

socialismo “comunitarista”, que envolve as propostas por Amstad sem um comprometimento com os princípios da igreja. O autor contrapõe duas formas coexistentes de associativismo justapondo Owen e Marx. De um lado o marxismo com sua ideia de dialética, a crítica à neutralidade política é à religião “ópio do povo” em contraponto ao Princípios de Rochdale (Sennet, 2012, p,60) – elaborados por Owen - produzindo uma espécie de bifurcação entre uma esquerda política e outra social.

O primeiro caminho dá ênfase à necessidade de chegar a conclusões comuns, o que é um objetivo dialético; o outro dá preferência ao processo dialógico, no qual a troca e a reciprocidade podem não levar a resultado algum. Em um dos caminhos a cooperação é a ferramenta, um meio; no outro, mais se assemelha a um fim mesmo (Sennett, 2012, p. 61).

O espírito associativista de Amstad está inserido numa área de comunidades que, apesar de terem em comum o germanismo (crenças religiosas e tradições), formaram-se também de maneira independente. Ao mesmo tempo, a igreja, apesar de negociar fronteiras, não pode renunciar a seus dogmas. Nessa trama, o associativismo teuto-brasileiro se articula e sedimenta.

### **Memória e representação**

Uma vez que destacamos as diferentes mentalidades que fizeram parte da construção das Caixas de Poupança, por exemplo, das quais o padre Amstad é um dos principais fundadores e articuladores, passamos a entender seu papel de Patrono do Cooperativismo no Brasil e, também, fundador da cooperativa Sicredi. Quem percorre Nova Petrópolis, uma cidade pequena e agradável da Serra Gaúcha, colonizada por germânicos, percebe os traços da cultura teuto-brasileira. A cooperativa Sicredi tem destaque na paisagem da cidade. Uma característica importante para quem conhece a cidade, formada por linhas e picadas (típicas da colonização germânica), é que tais comunidades têm identidades próprias. O caso da Linha Imperial, sede do Memorial Amstad, é um exemplo. Na praça principal da linha, uma espécie de centro, está o monumento ao padre, a Caixa de Depósitos e a Igreja Católica São Lourenço Mártir (onde existe o jazigo de Amstad). A conexão entre o capital (financeiro) e o exercício dos ofícios de padre, atípica no escopo do catolicismo, nesse caso, evocam o cooperativismo (associativismo) como um auxílio

aos menos endinheirados. É preciso estabelecer uma correlação entre memória institucional (da cooperativa) e representação social (do religioso) que funcionam como diferentes camadas do homem público.

Quando nós falamos em representações sociais, a análise desloca-se para um outro nível; ela já não se centra no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social. Assim, o problema central não está em abandonar o indivíduo porque ele implica necessariamente em uma perspectiva individualista. Ao contrário, o problema central é reconhecer que, ao analisar os fenômenos psicossociais – e representações sociais – é necessário analisar o social enquanto *totalidade* (Jovchelovitch, 1995, p. 79).

Quando nos remetemos a imagem de um jesuíta católico como “patrono” de um negócio, ou seja, de uma cooperativa que atualmente realiza diversas operações financeiras ligadas ao crédito (como um banco), é preciso um trabalho de memória no sentido de compatibilizar as mentalidades envolvidas, inovações e negociações, fronteiras e limites institucionais. Afinal, isso precisa caber no escopo do catolicismo (dogmas), ou melhor, precisa ser assimilado por ele, por aquilo que representa socialmente.

Como mencionamos, a Igreja tem sua memória. Se qualquer um dos seus membros alegar corrigi-la ou complementá-la, a Igreja só se importará se ele não estiver sozinho, se falar em nome de um grupo e, especialmente, se esse grupo for um dos mais impregnados de sua doutrina, ou seja, exigirá que toda devoção e nova forma de crença ou culto se baseiem em certos elementos de sua própria tradição e se apresentem dentro de um aspecto do pensamento cristão coletivo (Halbwachs, 2023, p. 239).

O padre Amstad atuou também como um importante agente social local em diferentes perspectivas, por vezes, para além das atividades tradicionais do campo religioso formalmente instituído da sua época. As narrativas sobre sua imagem enfatizam aspectos da atividade pastorais e empreendedorismo (que precisa parecer cristão) em detrimento de outras (por exemplo, a ideia de disputa por mercado, lucro, espoliação etc.).

A “produtificação” de sua imagem, redesenhada colorida para decorar os objetos para colecionadores (imãs de geladeira, camiseta, canecas, pelúcia, barras de chocolate, garrafas de água) resultou numa figura terna, simpática e fraternal, que busca representá-lo dentro de uma construção compatível com a igreja. Há uma aproximação semiótica aos santos mais populares, tais como, São Francisco, por

exemplo. Da mesma forma, a mula Diana foi transformada numa espécie de pelúcia com um certo ar de produto infantil. Tais objetos ficam na recepção do memorial. Ao longo do espaço do Memorial, as opções tecnológicas (vídeos e telas interativas) oferecem a possibilidade de conhecer aspectos da trajetória do padre Amstad e, também, do cooperativismo (mundial e local) e das atividades dos jesuítas na região numa relação entre a modernidade tecnológica e história da cooperativa. O contraste é nítido quando nos deparamos com equipamentos antigos (calculadoras, balanças, cofres e outras máquinas), muitos que vemos em museus e espaços ligados aos bancos. É perceptível o cuidado do Memorial em produzir uma narrativa compatível com a representação social do religioso, numa mediação entre a atividade financeira e a atividade pastoral.

Percebemos que cada vez mais os elementos mediadores da memória, sejam objetivos, de consciência coletiva e individual, políticas de lembrança e de esquecimento etc., servem de suporte à cultura, à identidade social e étnica, à tradição, à possibilidade de materialização de formas simbólicas da vida cotidiana, bem como aos dramas e tramas históricos (Tedesco, 2004, p. 28).

O Memorial Amstad aproxima duas áreas que, historicamente, mantiveram-se interditas, restritas e encobertas: a atividade religiosa católica e a capital. Como veremos, no caso da Caixa de Depósitos, essa trajetória acontece de um quadro social bastante delimitado e produz novas elaborações nas margens das instituições (religiosas). É possível pensar que a relação entre “ética religiosa” e o espírito do capitalismo (Weber), em determinados casos é cruzada pelo germanismo (e, depois, a teuto-brasilidade), cujo resultado uma ampliação das fronteiras que até então eram fortemente amarradas por dogmas, regras locais e tradições.

### **Considerações finais**

O Memorial Amstad é um espaço de memória dedicado a vida e obra de um padre jesuíta, fundador de cooperativas, associações de agricultores, jornais e boletins focados em comunidades étnicas (germânicas), cujo legado até hoje pode ser acompanhado em suas inúmeras atividades e facetas nos locais onde atuou. A representação social de sua vida está permeada pelas memórias institucionais da igreja católica (jesuítas), mas, também, pelos lugares onde atuou durante décadas,

cooperativas e associações, da qual foi fundador e articulador. Nesse sentido, a narrativa produzida pelo Memorial Amstad conecta diferentes aspectos das atividades numa *bricolagem* dos fazeres envolvidos e saberes envolvidos durante sua longa trajetória, mas também, abre brechas para esquecimentos e enquadramentos (e também contradições, tensões e rupturas), a partir dos critérios de sua curadoria. E essa “incompletude” faz parte das construções da memória.

## Referências

AMSTAD, T. **Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul 1824-1924**. São Leopoldo: editora Unisinos, 1999.

BIEHL, J. G. **Jammerthal, o Vale da Lamentação: a minha Guerra Mucker**. São Leopoldo: Oikos, 2024.

BOHNEN, A; ULLMANN, R. A. **A atividade dos jesuítas de São Leopoldo**. São Leopoldo: UNISINOS, 1989.

BONI, L. A. de. O catolicismo de imigração: do triunfo à crise. In: **RS imigração & colonização**. DACANAL, José H; GONZAGA Sergius (Org). Série Documenta. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Zouk e Edusp, 2007.

BOURDIEU P. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRAUM, F. K. **Amstad – Um visionário**. São Leopoldo, RS: Oikós, 2017.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

KREUTZ, Lúcio. Modelo de uma Igreja imigrante: educação e escola. In: **Populações Rio-grandenses e modelos de igreja**. DREHER, Martin N. (Org.). Porto Alegre: EST; São Leopoldo: Sinodal, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **Os quadros sociais da memória**. Curitiba. Antonio Fontoura, 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: **Textos em representações sociais**. Guaresci, Pedrinho; Jovchelovitch, Sandra (orgs). 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1988.

JULIA, Dominique. A religião: História religiosa. *In: História: novos abordagens*. LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1988.

NEIS, Ruben C. *In: Anais do 2º Simpósio de História da Imigração e Colonização Alemã no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Rotermond, 1974.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Tradução: Clóvis Marques – Rio de Janeiro: Record, 2012.

TEDESCO, João C. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. UFP, 2004.

## **Fotografias de mulheres operárias na coleção da Metalúrgica Abramo Eberle, Caxias do Sul: dar voz às fotografias**

*Francisca Ferreira Michelin, Rayza Roveda Ataiades,  
Jossana Peil Coelho*

### **Introdução**

A questão que sempre atravessa uma fotografia – essa fotografia de um outro tempo – é que o *noema* de Barthes (1984) “isso foi” está, muitas vezes, em conflito com o que, afinal, foi mesmo. É recorrente, diante de muitas fotografias fazermos a pergunta: o que é isso? o que foi isso? quem é esse? Na sua econômica figuração, a fotografia, feita na época em que ela era “fotoquímica” ou, mesmo, quando se tornou um produto do sistema digital, sem legenda, sem pistas, sem outra informação agregada, pouco diz do que mostra. Há fartos exemplos. Aqui vamos nos utilizar do mais prosaico, que costuma se apresentar a qualquer pessoa, ao menos uma vez na sua vida: a fotografia anônima. Imaginemos a situação: uma pessoa encontra uma caixa de fotografias na gaveta de um móvel, na casa da sua mãe.

São todas “fotos antigas”, porque foram feitas há muito tempo. São retratos de pessoas desconhecidas. Tudo o que está na imagem é visível. Mas nada se pode saber sobre quem foi retratado, onde foi e o porquê de ter sido. É possível fazer suposições: se a fotografia foi feita em estúdio ou não, se foi retocada ou não, se foi feita em determinado período etc. Mas sem dedicatórias, sem marca do fotógrafo, sem data e sem investigação o que se apresenta são apenas suposições a partir do que se vê. E isso, porque as fotografias não falam.

Para o pesquisador, é uma séria tarefa dar voz às fotografias que se apresentam em sua pesquisa, porque muitas vezes pouco se sabe sobre elas. O presente texto inclui essas e outras considerações sobre os limites do uso da fotografia como fonte para a pesquisa e é uma das reflexões entabuladas na Fototeca Memória da UFPel<sup>18</sup> da qual participam as autoras. A reflexão parte de

---

<sup>18</sup> Laboratório de guarda e conservação de coleções fotográficas oriundas das unidades acadêmicas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pertence ao Departamento de Museologia e Conservação e Restauro do Instituto de Ciências Humanas da UFPel.

fotografias que estão sendo usadas como objeto de pesquisa em um trabalho em desenvolvimento<sup>19</sup>.

As fotografias às quais nos referimos encontram-se no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Essa instituição preserva documentos públicos e privados, incluindo materiais doados por instituições e por famílias. É um arquivo importante: oferece seu acervo à pesquisa, promove publicações e eventos e é referência nacional e internacional em preservação de acervos históricos e investigação sobre imigração e povoamento na Região Nordeste do Rio Grande do Sul (Prux; Tronca, 2014).

Neste arquivo há um fundo com muitos documentos da antiga Metalúrgica Abramo Eberle, empresa fundada em 1886 como uma pequena funilaria sob a direção de Gígia Bandera (Luiza, a funileira), mãe de Abramo Eberle, e oficialmente estabelecida como metalúrgica em 1904 por Abramo. Suas atividades tiveram início com a fabricação de artigos de montaria em prata, metal branco e metal amarelo (Machado, 1998). Ao longo de sua trajetória, a fábrica produziu talheres, aviamentos metálicos e equipamentos industriais, entre tantos outros produtos de utilidade doméstica e industrial. A fábrica participou ativamente das condições que criaram na cidade e no entorno e das sementes que foram lançadas do que hoje se reconhece como o Polo Metalúrgico da região da Serra Gaúcha. Também consta em seu histórico ser uma das indústrias pioneiras na fabricação de produtos maquinários no país (Tissot, 2011). Tal condição é suficiente para motivar seu estudo como patrimônio industrial. No entanto, o acervo fotográfico deste fundo oferece muito a qualquer pesquisador.

A “Coleção Metalúrgica Abramo Eberle”, no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, reúne mais de 10 mil registros visuais, incluindo cerca de 25 álbuns fotográficos que documentam o cotidiano da fábrica. Esse acervo, doado pela própria empresa na década de 1980, preserva imagens do ambiente de trabalho, funcionários, diretores, maquinários, produtos fabricados, eventos institucionais e cenas da cidade. Grande parte das fotografias que compõem os álbuns, apresenta legendas datilografadas que contextualizam as imagens ao indicar datas e detalhes das cenas registradas. A organização original dos álbuns foi preservada ao longo

---

<sup>19</sup> O trabalho feminino no acervo histórico da Metalúrgica Abramo Eberle S.A.: memória visual fabril, dissertação em curso no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPel.

dos anos passando por processos de higienização e reestruturação, nos quais as fotos foram fixadas com cantoneiras plásticas para manter sua diagramação inicial. As imagens variam em tamanho e são dispostas em diferentes configurações nas páginas, respeitando a lógica visual e narrativa estabelecida originalmente (Tessari, 2013).

Além dessa doação inicial, outra parte importante que hoje compõe essa coleção foi descoberta em 2016, durante a organização da biblioteca técnica da Mundial S.A., no bairro São Ciro, em Caxias do Sul. Durante as aulas de “Execução e Rotinas de Organização de Documentos”, estudantes do Senai encontraram álbuns fotográficos da metalúrgica, cartas pessoais de Abramo Eberle, livros contábeis, catálogos de produtos e outros documentos históricos que abrangem desde a fundação da empresa até os anos 2000 (Mariani, 2016). Reconhecendo a relevância da descoberta e a necessidade de garantir tanto a preservação quanto o acesso público, os alunos e os representantes da empresa decidiram transferir todo o acervo para o Arquivo Histórico Municipal. As fotografias desse acervo estão preservadas nesse arquivo, embora ainda não tenham sido totalmente digitalizadas.

Cabe esclarecer que essa trajetória documental representa também as transformações da própria Eberle, que, a partir dos anos 1960, com a crescente entrada de capital internacional no Brasil, passou por um processo de fragmentação, culminando em sua aquisição, em 1985 pela Zivi-Hércules, formando o Grupo ZiviHércules-Eberle. Entre 1994 e 2003, o grupo passou por uma reorganização, resultando na criação da Mundial S.A., que segue em operação e mantém produtos sob a marca Eberle. Enquanto isso, seus edifícios centrais, como o complexo MAESA, foram desativados nos anos 1990 e, posteriormente, reconhecidos como patrimônio histórico tombado de Caxias do Sul.

Para a pesquisa da qual se origina este ensaio, há um aspecto muito interessante imanente ao conjunto: a fotografia do trabalho feminino. O que foi registrado respondia à demanda institucional, mas o olhar de hoje busca, nas entrelinhas da imagem, a sociedade daquele tempo.

Além da coleção fotográfica, o Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami também possui outras coleções, como o Banco de Memória e uma vasta hemeroteca com reportagens e propagandas publicadas em jornais, que levam a pensar a notoriedade que a fábrica adquiriu ao longo das décadas. E,

evidentemente, são suportes que ajudam a pesquisa a dar verbo à fotografia. Isso é fundamental porque a pesquisa em pauta investiga um aspecto sutil da presença feminina que não se revela por completo na imagem.

Pensa-se que o trabalho feminino arrimou o avanço econômico das fábricas na cidade e, por vezes, a imagem, ainda que incapaz de dizer-lo, informa isso de outro modo; mas, é um firme propósito deste trabalho que se encontrem na figura da presença das mulheres no ambiente de trabalho, os elementos essenciais para afirmá-las como agentes do desenvolvimento social, econômico e cultural da região. E isso, através das fotografias. O que se apresenta neste texto é um exercício de leitura sobre três fotografias deste acervo. É um exemplo de como se tratou de ver tais imagens, com vistas a saber mais do que mostram, sem esquecer, sobretudo, que fotografias também são produtos industriais definidos por tecnologias que mudam rapidamente.

## **Revisão de literatura**

Antes do exercício proposto, buscou-se localizar, na produção acadêmica mais recente, resultados de análises do trabalho fabril feminino que pudessem ilustrar ou apontar aspectos importantes sobre a fábrica Eberle. Cabe dizer que a mulher operária constitui um dos objetos de estudo do patrimônio industrial, e também é parte do que muitos estudam como um dos aspectos da história do trabalho.

Sobre tal tema, ainda que não específico, destaca-se a dissertação de Anthony Beux Tessari, intitulada "Imagens do labor: memória e esquecimento nas fotografias do trabalho da antiga metalúrgica Abramo Eberle (1896-1940)". O estudo foi pioneiro ao utilizar imagens fotográficas para investigar a evolução da fábrica, analisando especialmente o "Álbum n.º 10 – Operários, Seções e Antiga Funilaria", que reúne registros entre 1896 e 1940. Tessari examina a relação entre fotografia, memória e história da indústria, observando como as imagens construíram uma narrativa visual do trabalho. Ele argumenta que essas fotografias não apenas documentavam a rotina fabril, mas também atuavam como instrumento de vigilância e disciplina na fábrica. A análise também revela a divisão do trabalho por gênero, evidenciada na disposição dos operários em uma foto de 1906, na qual as mulheres

aparecem ao fundo, enquanto homens e jovens ocupam as fileiras centrais. Essa separação refletia a estrutura produtiva da época, em que os homens realizavam tarefas mais pesadas como cortar chapas de metal e operar prensas, enquanto mulheres executavam funções consideradas mais leves, como o brunimento de peças.

Em um texto publicado em 1996, Maria Abel Machado localiza fatores que justificam a marcante presença do trabalho feminino nas fábricas urbanas de Caxias do Sul nas três primeiras décadas do século XX. Um dos fatores é que o movimento de saída da área rural para a cidade foi maior entre as mulheres do que entre os homens e isso se deveu ao modo como as terras eram divididas entre os herdeiros e como se apresentava a possibilidade de subsistência das herdeiras, que dependiam do casamento para ter um lugar onde ficar. Os dados que Machado (1996) fornece são substanciais para suportar o argumento de que esta mulher oriunda da área rural foi formada em condições nas quais o trabalho extenso e árduo, a baixa remuneração e a falta de reconhecimento social de qualquer ordem estavam colocadas em sua vida como um estado natural sobre o qual poucas alternativas de mudança lhe restavam. A fábrica reproduzia esses fatores, mas lhes dava o salário mensalmente, além do convívio com outras mulheres na mesma condição. A autora que se serviu da história oral, da pesquisa documental e das fotografias do acervo para desenvolver sua pesquisa, obteve das imagens tanto perguntas quanto respostas. Dentre elas observou como a fotografia “permitiu comprovar a presença das mulheres nas fábricas locais, nas primeiras décadas do século XX, quando ainda não havia a obrigatoriedade do registro dos trabalhadores por parte das empresas” (Machado, 1996).

Trabalhos mais recentes, produzidos no Brasil entre os anos de 2019 e 2024, também avançaram nas questões que relacionam fotografia, memória empresarial e trabalho feminino. Neste sentido, cinco produções são referências importantes para a reflexão aqui proposta, que se somam a outros seis artigos publicados no mesmo período. Esses artigos possuem em comum a temática da memória do trabalho, sendo o artigo de Luciana Christina Cruz e Souza (2021) e o artigo de Jossana Peil Coelho e Francisca Ferreira Michelin (2019) focados no patrimônio industrial, enquanto Silvia Fiuza e Ana Paula Goulart Ribeiro (2021) trabalham com a história oral. Já Aristeu Elisandro Machado Lopes (2020) e Jacqueline Machado Silva, Rosa

da Penha Ferreira da Costa e Luiz Carlos da Silva (2024) trabalham com a fotografia como ferramenta para recuperar e analisar dados. E Sileyr dos Santos Ribeiro (2019) discute o trabalho feminino no contexto do patrimônio industrial.

Observou-se que o número de pesquisas com tema em patrimônio industrial aumentou no período em questão. No entanto, ao relacionar fotografia e memória visual, o número é escasso e não se pode afirmar que esteja em crescimento. Por outro lado, o número de pesquisas já concluídas que apresentam como tema o trabalho feminino é grande e supera o que se encontrou sobre patrimônio industrial. É preciso registrar que nessas pesquisas é frequente o uso da fotografia como fonte.

Evita-se neste texto usar o termo “memória visual” para se referir ao acervo fotográfico. No entanto, ele surgirá por decorrência de um fenômeno completo que acaba abarcando. Em uma busca em bases de dados verificou-se que o termo é usado em diferentes áreas com definições próprias. Inclusive, o maior número de trabalhos encontrados foi na área da saúde. Os trabalhos que dialogam com o tema apresentado podem ser melhor definidos como estudos que exploram a relação entre fotografia e memória empresarial. No entanto, o que de fato se desejava encontrar eram estudos sobre o trabalho feminino na indústria em uma abordagem visual, ainda que a fotografia não fosse a fonte principal.

Deste modo, os trabalhos que contribuiram com este ensaio aproximam-se por destacarem elementos de reflexão sobre a fotografia, de modo que se possa balizar a presença do trabalho feminino na indústria através dessas fontes.

## **O trabalho feminino na fábrica Eberle**

A história da cidade de Caxias do Sul, em grande medida, é marcada pela trajetória industrial das empresas que ali se desenvolveram. E, inevitavelmente, nessas empresas, o papel das mulheres, recentemente evidenciado pelos estudos, demonstra ter sido fundamental.

O complexo fabril da Metalúrgica Abramo Eberle S.A. tombado em 2015 pelo município de Caxias do Sul, é um patrimônio cultural de perfil industrial com grande valor histórico e memorial para a cidade. Entre os objetivos do tombamento de um bem, está a preservação de sua integridade física e valores para a coletividade, garantindo sua visibilidade e ambiência por meio de uma área de proteção ao redor

(Dantas, 2015). Sendo assim, sua localização privilegiada, cercada por instituições de ensino, áreas de lazer e próxima ao centro a preserva de um total esquecimento. Há duas dissertações atuais que abordam temas relacionados à restauração e requalificação da fábrica, bem como à análise do seu complexo cultural e turístico. Mas não há nada no conjunto que recupere a presença da mulher na trajetória desta fábrica. Conseqüentemente, todas as pesquisas que se dedicam a falar sobre as operárias, de algum modo, transcendem o local da fábrica e constroem o lugar da memória.

Sobre isso, de modo geral, lembra-se que as primeiras décadas do século XX no Brasil foram marcadas por transformações sociais e econômicas decorrentes da industrialização e urbanização, com um aumento significativo na presença feminina, especialmente de mulheres imigrantes. Se passados 100 anos, as fábricas ainda podem ser lugares de trabalho árduo, para as mulheres daquele tempo outras tantas questões somavam-se para intensificar as dificuldades que enfrentavam. Eram épocas de jornadas exaustivas e a exploração do trabalho era intensa. O que sensivelmente diferenciava o trabalho feminino do masculino eram os salários inferiores aos dos colegas homens. Conforme o cenário mudou e outras possibilidades de trabalho foram surgindo, ocorreu redução do trabalho feminino nas fábricas, possivelmente como uma resposta às condições adversas enfrentadas (Rago, 1997).

Na cidade de Caxias do Sul, assim como em outras, jovens mulheres costumavam migrar das zonas rurais, onde suas famílias detinham uma pequena porção de terra, para a cidade, a fim de trabalharem e gerarem seu auto-sustento, além de contribuírem para o sustento de suas famílias. Para Machado (1996), as mulheres, ao adentrarem o mercado de trabalho nas fábricas, que a autora adjetiva de paternalistas, carregavam consigo padrões comportamentais de submissão e obediência oriundos de suas experiências familiares. As mulheres ocupavam posições de menor prestígio, desempenhavam tarefas simples e recebiam salários mais baixos. A circunstância social da qual vinham se refletia na cidade e, apesar das condições desfavoráveis, preferiam este trabalho ao que poderiam ter em seu lugar de origem. Participavam de um sistema no qual se sentiam úteis e valorizavam a estabilidade proporcionada pelo emprego fixo.

Portanto, para aquelas que migravam do meio rural, o trabalho nas fábricas representou uma ascensão social, oferecendo melhores condições em comparação às tarefas domésticas. Nas famílias dos imigrantes italianos, assim como nas dos demais que vieram com contratos de ocupação de terras, a agricultura era a principal atividade econômica e toda a família, inclusive as crianças, realizava o trabalho necessário. O trabalho árduo e constante era o modo de vida, aprendido desde a infância. Para as fábricas, tais valores pré-existentes, permitiam a manutenção do seu sistema produtivo em um modelo muito constante até a década de 1930. Nesse modelo, as mulheres com estas características eram muito rentáveis, portanto, muito presentes.

A escassez de documentos escritos por mulheres trabalhadoras é um fato, sendo que a maioria dos existentes são textos de denúncias elaborados por militantes políticas. Por outro lado, a existência de algumas entrevistas orais, realizadas em períodos mais recentes, proporcionam uma ideia sobre como essas mulheres representavam a si próprias e o ambiente de trabalho (Rago, 1997). Sob tal aspecto, há de se referenciar Pollak (1989), para quem a história oral, ao focar a análise dos excluídos, marginalizados e minorias, ressalta a relevância das memórias subterrâneas. Essas memórias, como parte das culturas minoritárias e dominadas, contrastam com a “Memória oficial”. Destaca-se a divisão entre uma memória coletiva subterrânea e uma memória coletiva organizada, que é mais influenciada pela narrativa oficial de uma sociedade dominante ou pelo Estado. Reconhecer essa fronteira permite entender como o presente molda a interpretação do passado, com certas memórias sendo destacadas ou suprimidas, dependendo das circunstâncias. Ou seja, a limitação de informações em documentos oficiais ressalta a importância de abordagens complementares, como as entrevistas. Deste modo, também a fotografia se apresenta como uma forma de abordagem deste passado e sobre ela, também é necessário disciplinar o seu uso.

### **Sobre as três fotografias da fábrica Eberle**

Para falar de fotografias é preciso falar da fotografia e neste estudo, é necessário enfrentar a relação entre fotografia e memória. As condições que

geraram o qualificativo “memória do mundo” para a fotografia, já não existem conceitualmente.

As tecnologias associadas que revolucionaram o modo de obter fotografias, diluíram a condição documental deste meio de obtenção de imagens. Hoje, uma imagem totalmente concebida por Inteligência Artificial (IA) pode ser análoga, em termos de realismo, a uma imagem gerada no processo fotoquímico. E, usando um exemplo antigo, se em ambas o que se vê é a figura de um unicórnio, sabe-se apenas que a imagem não mostra uma figura verdadeira, porque unicórnios são figuras fantásticas, imaginadas. Não existem. Mas, na fotografia fotoquímica, é possível que se tenha colocado um chifre em um cavalo. Alguma coisa existia, tal como o *noema* de Barthes: “isso foi”. Neste caso, existia um chifre e um cavalo.

É nesse aspecto que se ancora a memória. Não se sabe quem é o retratado, mas se tem certeza de que o retratado existiu. O que seria um equivalente de dizer: só se fotografa o que se vê. E se vê o que tem existência física. Portanto, não se fotografam sonhos. Mas se alguém tiver competência computacional e for capaz de descrever um sonho com exatidão, é possível que a IA construa uma imagem tão semelhante ao sonhado que seria impossível dizer que não existe aquilo que representa. E quem sabe, considerando que a própria memória é um exercício de interpretação, o caminho inverso do suporte não esteja sendo praticado aqui. O caminho do suporte é quando diante de uma fotografia, a pessoa ativa o processo memorial.

Mas, as fotografias aqui referidas foram geradas em processo fotoquímico, portanto, guardam a mesma relação de causalidade com o objeto fotografado e, assim sendo, possuem credibilidade, sendo suportes de memória. E por mais restrita que seja a informação que podem fornecer, sua existência é passível de adquirir importância, de impactar a realidade. Um estudo primoroso que exemplifica como a precariedade do registro pode atingir alta representatividade é o realizado por DidiHuberman (2004) sobre as quatro fotografias feitas por membros do Sonderkommando, no crematório V do campo de extermínio em Auschwitz e enviadas à Resistência Polonesa de Cracóvia, em 1944.

Os ensaios que conformam o estudo partem de uma assertiva: “Para saber é necessário imaginar” (Didi-Huberman, 2004, p.17). Portanto, o apelo da fotografia fotoquímica é à imaginação. Assim, a fotografia pode ser considerada uma forma

única de representação dado o fato de que sua natureza parte do instante em que se estabelece uma conexão física entre a imagem e o que é fotografado. É a consciência sobre este ato indiciário (Dubois, 1993) que a qualifica como um espelho temporal do passado do qual se escutam os “murmúrios do tempo” (Séren, 2002).

Há algo muito concreto na metáfora do murmúrio, o “tempo vazio”, que decorre deste mecanismo intrínseco pelo qual: “Estabelecendo um corte no presente, ela [a fotografia] transporta e fixa no futuro o que, entretanto, já se tornou passado” (Séren, 2002a, p.23). Mas, é importante dizer o que fica do passado. Para fazer com que as fotografias que seguem digam do passado alguma coisa, adota-se aqui o pensamento de Schaeffer (1996), quando afirma que se a fotografia reproduz algo é um evento, um estado de coisas ao invés de um ser. E é assim que se apresenta a primeira imagem deste exercício (Figura 1).

Nela há um evento, que se interpreta como um estado de coisas. Uma fotografia tecnicamente difícil para a época (1924) porque é um retrato de grupo, um grupo muito numeroso, de adultos e crianças, que, seguramente, exigiu intenso preparo e autoridade na organização das pessoas e exímio domínio técnico para conseguir com a tecnologia então disponível chegar ao resultado que se vê. As pessoas olham para a câmera e somente as crianças menores em primeiro plano apresentam movimento de rosto, ou seja, no momento da tomada, todos estavam imóveis. O ordenamento das figuras nas fileiras foi feito de modo a que os rostos aparecessem, ainda que no lado esquerdo o enquadramento não incluiu integralmente um menino e nas fileiras posteriores, algumas mulheres tiveram o rosto parcialmente coberto pela figura à sua frente. A disposição das figuras observa três níveis: o mais frontal, onde estão as crianças, meninos e meninas; o segundo, onde se encontram as mulheres adultas e o terceiro, que invade o segundo em parte dos dois lados do quadro, de homens. Portanto, há notória hierarquia na disposição das figuras que podem ser interpretadas de dois modos: 1) a hierarquia por tamanho, os menores na frente; 2) a hierarquia por importância na posição ocupada dentro da empresa. Uma terceira opção, seria pensar que nas primeiras décadas do século XX, os padrões para o registro fotográfico eram muito norteadores tanto da qualidade técnica, quanto de um gosto da época. Portanto, a organização do grupo

em faixas horizontais de crianças, mulheres e homens pode ter ocorrido dessa forma.

Se a opção for pelo primeiro modo de hierarquia, ignora-se o fato de que só foi possível fazer a imagem assim, porque havia suportes de diferentes alturas para as pessoas neles subissem, e foram esses suportes, parcialmente visíveis na imagem, que deram alturas escalonadas às figuras. No entanto, se essa opção não contivesse outra intenção, muito bem as mulheres e crianças poderiam ocupar os degraus mais altos. Mas, se a opção for pelo segundo modo, é necessário responder a pergunta sobre qual deveria ser o nível de maior importância na tomada: o primeiro ou o último plano? É razoável pensar na combinação dos dois modos para resolver perguntas com poucos elementos para a resposta, inclusive porque há homens nas laterais, inclusive ao lado das mulheres. No entanto, uma informação é evidente: nesta foto, o número de mulheres parece, em uma mirada rápida, ser maior do que o de homens. Mas basta contar para saber que não. Ao todo são 181 homens, 99 mulheres e 25 crianças.

Se fosse apenas por esta fotografia, seria correto pensar que a maior força de trabalho da fábrica era masculina. Mas, como já dito, é preciso imaginar para saber. A pergunta que se faz, então, é o que estas mulheres e homens faziam, como faziam e por quanto tempo em cada dia? Só respondendo essas dúvidas é que se pode saber que tipo de organização foi dada ao grupo para gerar a imagem, que modo de hierarquia se figurou e que valor ou valores predominaram na feitura da foto.

**Figura 1. Funcionários da Metalúrgica Abramo Eberle, Caxias do Sul, RS, 1924  
(descrição conforme registro do documento)**



Fonte: Coleção Eberle S.A., Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul/RS.

A imagem seguinte é frequente na documentação das fábricas: as salas de trabalho. Algo diametralmente oposto à foto anterior acontece na Figura 2, na qual se vê uma sala ampla, identificada no inventário como a seção de limagem e fabricação de artigos em geral. A imagem data de 1922 e é evidente que a diferença de dois anos entre uma e outra não as diferencia quanto à técnica. Talvez pela fotografia do grupo ter sido tomada na área externa, a acuidade da imagem seja um pouco maior por conta de uma luz mais favorável. A diferença entre as duas está que na Figura 2 não houve pose, apesar da aparência de que foi dada uma ordem para todos pararem o trabalho e olharem para a câmera. A princípio, em consequência da perspectiva, parece que há mais homens do que mulheres. Mas não, elas, as operárias, estão em maior número. Na sala de trabalho, elas estão executando as tarefas, junto com alguns meninos e poucas crianças ao fundo. A data consta na fotografia, na margem inferior. Há mais informações nesta: o local de trabalho, os materiais, mobiliário e equipamentos da sala, a iluminação e as pessoas. Mas, inclusive pelo enquadramento, as pessoas são menos importantes aqui do que na primeira foto. Na anterior, a qualidade da imagem permite que se

vejam os rostos, as roupas, algum detalhe de uma pose particular. Na sala de trabalho, elas são trabalhadoras. Pouco ou nada se distingue entre as mulheres que ali estão.

**Figura 2. Interior da Metalúrgica Abramo Eberle, Seção de Limagem e Fabricação de artigos em geral, 1922 (descrição conforme registro do documento)**



Fonte: Coleção Eberle S.A., Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul/RS.

A fotografia seguinte é diversa. Segundo o inventário, data de 1957. Na época, a tecnologia de câmeras, objetivas e processos já estava bem mais avançada do que aquelas empregadas nos anos de 1920. Nesta imagem, o enquadramento é mais fechado e a nitidez das pessoas é maior, duas qualidades que eram difíceis de obter nas condições em que as fotografias foram feitas, ou seja, fora do estúdio. Percebem-se os detalhes do rosto da jovem no centro da imagem, detalhes da roupa, dos cabelos, do gesto e das mãos. Ela, a moça do vestido de um padrão que lembra um petit poá, conversa visualmente com as pequenas esferas que ela e as demais manipulam. As outras moças, de costas ou de lado para a

câmera, não interferem na centralidade de sua figura central e as mulheres ao fundo, saem do foco pela pouca profundidade de campo.

**Figura 3. Interior da Metalúrgica Abramo Eberle, Seção de botões de pressão, rebites e ilhoses, 1957 (descrição conforme registro do documento)**



Fonte: Coleção Eberle S.A., Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, Caxias do Sul/RS.

Na década de 1950, a lógica do mundo do trabalho já seguia outro rumo e as fábricas eram modeladas nessa direção. E também a fotografia já conseguiu vencer a fixidez da pose com o surgimento de câmeras que impactaram o registro documental e jornalístico. A primazia ainda era a da fotografia em preto e branco, mas a acuidade da imagem no processo fotoquímico gerava resultados mais realistas do que até então outras técnicas haviam conseguido. O gesto capturado na sua naturalidade era uma possibilidade concreta, mesmo no interior da fábrica. O fotógrafo já era mais livre para a escolha do ângulo e podia exercer a empatia com a cena através da proximidade. Esta imagem exprime e exemplifica as mudanças técnicas enquanto sugere a liberdade do fotógrafo para escolher da cena o que destacar, para jogar com o quadro e o extraquadro como se pudesse descrever o

que via ao invés de apenas fixá-lo. E tais mudanças, que permitem que a situação do fotógrafo seja a de uma pessoa que usa a técnica a favor de suas escolhas, também permite ao espectador interpretar nas entrelinhas da imagem, o que lhe parece terem sido tais escolhas.

Essa interpretação nem sempre auxilia a pesquisa. Se o pesquisador se deixar captar pela imagem, talvez a faça falar como se fosse um novo fotógrafo, de um novo tempo, recompondo o quadro pela sua vontade e pelas suas palavras. É uma ocorrência frequente ao modo de como observa Durand: “Quando há coincidência entre o significado e o aspecto apresentado pela fotografia, se produz uma sutura muito forte, um estado de fascinação” (1995, p.179). Corre-se o risco de que a imagem seja refeita pela interpretação do que fascina o investigador e que venha a trair o valor que se busca, o de documento. Esta imagem, de foco e enquadramento tão seletivos, que faz contrapor a máquina à mulher, o gesto ao processo, o ambiente à pessoa, carrega um notável indício de fascinação que pode, facilmente, atravessar os quase 70 anos que separam o presente daquele momento. É muito fácil o olhar se fixar na figura humana que centraliza a imagem. E o restante, passa a gravitar sem peso no entorno. Há de se ter cuidado com o que se vê com fascínio, porque pode afetar o que se sabe.

### **Considerações finais**

Fotografias públicas, quando removidas de seu contexto original, muitas vezes perdem sua conexão com o significado do evento, privilegiando o instante e causando danos à continuidade. Em contrapartida, as fotografias privadas, especialmente aquelas presentes em álbuns familiares, preservam a continuidade e contribuem para a memória viva. Ou seja, no âmbito privado, as imagens podem manter viva a memória, enquanto, ao ingressarem na esfera pública, tornam-se fragmentadas e desconectadas, perdendo parte de seu significado original (Strelczenia, 2005). No entanto, isso não se aplica totalmente no Fundo da Eberle, porque ele exemplifica a fotografia utilizada em documentos que construíram a memória institucional da fábrica.

A década de 1990 foi um período em que a fotografia ganhou mais espaço como fonte documental para a pesquisa acadêmica no Brasil. Esse avanço ocorreu

em um contexto de renovação nos espaços do ensino superior, abrindo-se para a história problema, a interdisciplinaridade e a revolução documental. Um balanço bibliográfico realizado em 1994 apontou que, na década de 1990, a fotografia começou a ser mais explorada como fonte documental para a pesquisa histórica.

A fotografia, enquanto ferramenta de pesquisa expressa a relação entre a memória e a realidade de uma época. No caso desta pesquisa, o uso de fotografias como documentos históricos oportuniza um meio para visualizar o cotidiano do trabalho das mulheres. Ao serem analisadas fora de seu contexto original, as fotografias podem se transformar em fragmentos, que, embora ricos em detalhes, não favorecem, só por si, uma compreensão mais profunda do contexto em que foram produzidas. A prática do registro fotográfico no ambiente industrial e empresarial, voltada para fins de registro e memória institucional, pode não representar as reais condições de trabalho e dos sujeitos nela representados, requerendo uma abordagem crítica e analítica para entender as possibilidades e as limitações por trás dessa representação visual.

Ao ser integrada à pesquisa histórica, a fotografia não é uma simples evidência do passado, não é o passado e, às vezes, não é nem evidência. Assim, desafia o pesquisador a questionar: o que é visível e o que é invisível na imagem.

No entanto, a fotografia, por si só, não oferece uma compreensão completa da existência capturada, deixando lacunas sobre a significação geral ou particular daquilo que retrata. A presença física e material de um objeto ou pessoa na fotografia não revela sozinha a significação associada a essa existência. Assim, vale ressaltar a importância de considerar a imagem fotográfica no contexto, não só do tema que é investigado, mas da própria técnica fotográfica. Conhecer a evolução das tecnologias empregadas na produção fotográfica permite ao pesquisador evitar interpretações equivocadas sobre o que foi escolhido do fotógrafo ou orientação intencional de quem demandou a fotografia ou, ainda, outros fatos associados.

Sobre esse aspecto, a determinação tecnológica sobre o resultado da imagem, há de se ver a diferença entre as Figuras 1 e 2 e a Figura 3. Supõe-se com facilidade a ordenação do grupo retratado sob uma perspectiva hierárquica na primeira fotografia. No entanto, é preciso saber de outro modo, por outra fonte de que hierarquia se fala. Percebe-se a eleição de um centro de interesse na terceira fotografia, porque a câmera e as objetivas já permitem isso, mas fica a dúvida se a

pouca profundidade de campo no plano posterior da imagem é proposital ou resultado de se obter mais luz no plano frontal pela abertura do diafragma. O determinante técnico encobre a resposta e desse modo, não se pode assegurar a eleição do fotógrafo. Tal como as quatro fotografias arrebatadas do inferno, tema do ensaio aqui citado de Dubois, as imagens das três figuras deste texto indicam que talvez Costa (1997), com sua teoria sobre a “fotografia sem sujeito”, que se formula em uma perspectiva mais propriamente fenomenológica, será uma orientação mais útil para o pesquisador interessado em usar a fotografia como fonte e determinado a fazê-la falar, do que a semiótica, que depois de Barthes, foi tão explorada.

E não se pode nem se deve esquecer: as fontes referidas neste texto pertencem a tecnologias superadas. Portanto, está reflexão se circunscreve ao processo fotoquímico. Não há como confundir: o presente das imagens se ordena sob outros modos, outras formas e outros pensamentos.

## Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

COELHO, Jossana Peil; MICHELON, Francisca Ferreira. A cidade esquecida: patrimônio industrial e o ocultamento da memória do trabalho. **Revista Latinoamericana de História**, v. 9, n. 21, p. 111-129, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7859557>. Acesso em: 11 fev. 2025

COSTA, Mario. **Della fotografia senza soggetto**: per una teoria dell'oggetto tecnologico. Genova-Milano: Costa & Nolan, 1997.

DANTAS, Fabiana S. O patrimônio cultural protegido pelo Estado brasileiro. In: CAMPOS, Juliano B.; PREVE, Daniel R.; SOUZA, Ismael F. (orgs.). **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente**: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade [recurso eletrônico] – Curitiba: Multideia, 2015.

DOS SANTOS RIBEIRO, Sileyr. Comentários acerca do trabalho feminino e da luta de classes em Parque Industrial de Patrícia Galvão. **Revista Investigações**, v. 32, n. 1, p. 211-221, 2019. Disponível em:

DURAND, Régis. **Le temps de l'image**. Essai sur les conditions d'une histoire des formes photographiques. Paris: La Différence, 1995.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imágenes pese a todo**: memoria visual del holocausto. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2004.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FIUZA, Silvia; RIBEIRO, Ana Paula Goulart. As vozes da memória empresarial: a experiência do Grupo Globo. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 34, n. 74, p. 537-555, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210306>. Acesso em: 11 fev. 2025

LOPES, Aristeu Elisandro Machado. Os trabalhadores das fábricas de chocolates e caramelos em 3x4: história do trabalho e fotografia a partir da Delegacia Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, 1933-1943. **História Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 109-124, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5798/579865458010/579865458010.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025

MACHADO, Maria Abel. O trabalho feminino na indústria de Caxias do Sul 1900/1930. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 22, n. 2, p. 177-194, 1996.

MACHADO, Maria Abel. **Mulheres sem rosto**. Caxias do Sul: Maneco Livraria & Editora, 1998.

MARINI, Bruna. Acervo da Eberle é doado ao Arquivo Histórico. **Jornal Pioneiro**, Caxias do Sul, RS, 16 de agosto de 2016. Pioneiro Memória.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Vol.2. n. 1, 1989.

PRUX, Elenira Inês; TRONCA, Tadiane. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami: Uma trajetória de parcerias. **Informação Arquivística**, v. 3, n. 2, p. 70–86, 2014. Disponível em: [https://www.aaerj.org.br/ojs/index.php/informacaoarquivistica/article/view/44\\_](https://www.aaerj.org.br/ojs/index.php/informacaoarquivistica/article/view/44_). Acesso em: 7 fev. 2024.

RAGO, Margareth. Trabalho Feminino e sexualidade. In: PRIORI, M. Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578 a 606.

SERÉN, Maria do Carmo. **Metáforas do sentir fotográfico**. Porto: CPF, 2002.

SERÉN, Maria do Carmo. **Murmúrios do tempo**. Porto: CPF, 2002a.

SILVA, Jacqueline Machado; DA COSTA, Rosa da Penha Ferreira; DA SILVA, Luiz Carlos. Fotografia, memória e os lugares de memória. **Informação@ Profissões**, v. 12, n. 3, p. 123-144, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/49092>. Acesso em: 11 fev. 2025

STRELCZENIA, Marisa. Fotografia e memória: a cena ausente. **Studium**, Campinas, SP, n. 20, p. 82–96, 2005. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/12212>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SCHAEFFER, Jean-Maire. **A imagem precária: sobre o dispositivo fotográfico**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SOUZA, Luciana Christina Cruz e. Paisagens ocultas: Patrimônio Industrial e o Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro. **Museologia e Patrimônio**, Vol. 14, n. 2, p. 161 - 185, 2021. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/888>. Acesso em: 11 fev. 2025

TESSARI, Anthony Beux. **Imagens do labor**: memória e esquecimento nas fotografias do trabalho da antiga metalúrgica Abramo Eberle (1896-1940). 2013. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

TISOTT, Ramon Victor. A família Eberle e o início do desenvolvimento industrial de Caxias do Sul. **Anais** do XXVI Simpósio Nacional de História, 2011.

## Proteção e promoção da diversidade cultural: uma revisão de literatura

Marcio Leandro Michel, Silvia Adriana da Silva Soares,  
Cleusa Maria Gomes Graebin

### INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, pessoas e grupos foram e alguns continuam sendo marginalizados, excluídos, eliminados, carentes do mínimo necessário à dignidade humana. Este cenário persiste apesar da existência de dispositivos legais voltados para a promoção e a proteção da diversidade cultural. A crescente globalização e os avanços tecnológicos impactam diretamente a forma como a diversidade cultural é promovida e protegida nas sociedades contemporâneas (UNESCO, 2022).

A efetividade do que recomendam tais dispositivos depende da implementação de mecanismos concretos que viabilizem no cotidiano aquilo que eles buscam garantir. A UNESCO, em seu relatório *Re/Shaping Cultural Policies* (2022), enfatiza que a diversificação do acesso à educação cultural não apenas contribui para o desenvolvimento social, mas também reduz desigualdades históricas. Nesse sentido, compreender como essas iniciativas são implementadas em diferentes contextos é essencial para uma análise crítica da realidade brasileira. Neste contexto, promover uma reflexão sobre a literatura existente e os dispositivos legais é de suma importância para compreender como podemos efetivamente proteger e promover a diversidade cultural em nossas sociedades (Michel, 2022).

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2022) enfatiza que a diversificação do acesso à educação cultural contribui significativamente para o desenvolvimento social, além de reduzir desigualdades históricas. Essa premissa reforça a necessidade de analisar criticamente a implementação de tais iniciativas em diferentes contextos.

E, conforme assegura a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, “A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade”. Se tornando assim, a “fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza”

(UNESCO, 2002). Portanto, dada a relevância da diversidade cultural para todos os povos e nações, ela “constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2002).

Apesar de ser “considerado ‘patrimônio comum da humanidade’ e figurando no conjunto de direitos civis, sociais e culturais, a diversidade cultural nem sempre é devidamente respeitada. Evidência disso é a exclusão ou até mesmo o extermínio”. No decorrer da “história, de pessoas e grupos que foram (e continuam sendo) marginalizados e desprovidos, em determinadas situações, do mínimo necessário à dignidade humana (Michel, 2022, p. 23).

Neste contexto, o objetivo deste estudo é promover uma reflexão sobre o que existe na literatura sobre diversidade e dispositivos legais. Para tanto, segue os caminhos da metodologia documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa e descritiva.

Para tanto, é necessário que os dispositivos legais existentes sejam não apenas respeitados, mas também efetivamente implementados através de políticas públicas, programas educacionais e iniciativas comunitárias que promovam a inclusão e o respeito pela diversidade cultural. A construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária requer, dentre outros aspectos, a proteção e promoção da diversidade cultural, sendo que a educação desempenha um papel fundamental nesse processo. É por meio da educação que podemos sensibilizar as novas gerações sobre a importância da diversidade cultural e promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças (UNESCO, 2002).

## **Metodologia de pesquisa**

A metodologia de pesquisa escolhida para alcançar o objetivo, segue os caminhos da metodologia documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa e finalidade explicativa e descritiva.

Neste estudo, ampliamos nossa revisão de literatura para incluir pesquisas recentes sobre diversidade cultural na educação superior, especialmente em contextos internacionais. Buscamos artigos publicados em periódicos de alto impacto para embasar nossas análises, com foco na relação entre políticas públicas,

legislação e práticas institucionais. Estudos de Fraser (2021) e Hall (2018) forneceram um arcabouço teórico para a compreensão da relação entre cultura, identidade e poder.

Assim, a pesquisa bibliográfica é realizada por meio do “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas” a partir de “escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites”. Todo o trabalho científico tem início “com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca, 2002, p. 32).

Para Gil (2008, p. 50) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Vantagem esta que se “torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita”; contudo, se tem uma bibliografia adequada à sua disposição, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos, pois permite ao pesquisador reconstruir contextos, analisar eventos e compreender as transformações ao longo do tempo com base em fontes documentais.

O autor também refere que a pesquisa documental é muito parecida com a pesquisa bibliográfica. Existe entre elas uma única diferença que está “na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica” utiliza-se essencialmente dos subsídios de diferentes “autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Esses materiais incluem documentos oficiais, relatórios, registros, fotografias e outros tipos de evidências que podem ser analisados e interpretados pelo pesquisador para elaborar novas conclusões e *insights* (Gil, 2008, p. 51).

O pesquisador que utiliza a abordagem “qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Eles se opõem a suposição que defende único modelo “de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências

sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria”. Portanto, os pesquisadores qualitativos rejeitam o modelo positivista empregado “ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”, buscando compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios atores sociais, valorizando suas experiências, significados e contextos. A neutralidade e a objetividade absolutas são vistas como inatingíveis, e o envolvimento e a reflexividade do pesquisador são considerados essenciais para a profundidade e a autenticidade dos dados coletados (Goldenberg, 1997, p. 34).

Portanto, a pesquisa qualitativa se preocupa com perspectivas da realidade que não podem ser quantificados, centralizando-se no entendimento e explicação do processo das relações sociais, trabalhando “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2007, p. 14).

De acordo com Gil (2008, p. 28) as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Entre as pesquisas descritivas destacam-se “aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo”, bem como, aquelas “que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2008, p. 28).

Já as pesquisas explicativas são aquelas que têm como preocupação principal “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. O conhecimento científico está colocado nos resultados apresentados pelos estudos explicativos (Gil, 2008, p. 28). “Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação” de uma pesquisa “descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (Gil, 2008, p. 29).

## **Conceitos e definições sobre diversidade cultural**

Ao realizarmos uma reflexão sobre a diversidade cultural pressupõe-se a necessidade de um olhar interseccional (Crenshaw, 2019), que compreenda como diferentes opressões se entrelaçam para marginalizar determinados grupos. A interseccionalidade é uma ferramenta essencial para entender como gênero, etnia, classe social e outros fatores se combinam para estruturar desigualdades educacionais e culturais.

Segundo Hall (2018), a cultura não é fixa, mas sim um conjunto de representações em constante transformação. Ele argumenta que as identidades culturais são construídas no discurso e são constantemente moldadas por fatores políticos e sociais. Dessa forma, compreender a diversidade cultural exige uma análise que leve em consideração os sistemas de significação e as disputas de poder que permeiam as representações culturais no espaço público.

Ademais, a colonialidade do saber, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano e atualizado por Grosfoguel (2021), permite discutir como o conhecimento hegemônico marginaliza saberes locais e tradicionais, limitando a diversidade cultural (Quijano, 2020; Grosfoguel, 2021). Esse fenômeno é evidente em currículos universitários que priorizam perspectivas eurocentradas em detrimento de epistemologias africanas, ameríndias e asiáticas.

Fraser (2021) contribui para essa discussão ao argumentar que a justiça social deve ir além da redistribuição econômica, incluindo a questão do reconhecimento cultural. Segundo a autora, a subordinação de grupos marginalizados não ocorre apenas na esfera econômica, mas também no nível simbólico, através da negação de suas identidades e tradições. Assim, promover a diversidade cultural significa garantir tanto a equidade material quanto o reconhecimento simbólico dessas culturas dentro das instituições.

A compreensão da diversidade cultural exige uma análise que reconheça a interdependência entre os conceitos de diversidade e cultura, elementos fundamentais para a constituição das identidades coletivas. Nesse sentido, Mia Couto (2014), ao refletir sobre a complexidade da identidade brasileira durante sua visita ao país, observou (Michel, 2022):

Os brasileiros têm essa tão feliz dificuldade de não pertencerem a uma identidade só. Cada brasileiro é mais do que ele próprio, mais do que a sua raça, o seu gênero, a sua origem. Cada brasileiro é o Brasil inteiro. E

assim é impossível definir o que é um brasileiro típico, um brasileiro representativo, um brasileiro puro (Couto, 2014, p. 202).

“Da mesma forma como Mia Couto se sentiu ao tentar definir o que é um brasileiro, apresentar os conceitos de diversidade e cultura não é uma tarefa simples de realizar”. A diversidade cultural refere-se às múltiplas formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão, abrangendo uma vasta gama de práticas, tradições e formas artísticas. A cultura, por sua vez, é um conceito complexo que envolve os valores, crenças, costumes e comportamentos compartilhados por um grupo de pessoas. Assim, a diversidade cultural não só enriquece o patrimônio cultural da humanidade, mas também promove a compreensão mútua, o respeito e a aceitação entre os diferentes povos (Michel, 2022, p. 43).

Neste sentido, as pessoas e os grupos aos quais elas fazem parte possuem uma multiplicidade de características distintas e/ou específicas, constituindo, assim, o que se designa de diversidade. Esta diversidade manifesta-se de diversas formas e em múltiplos contextos, tornando-se um elemento essencial para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais. Ao explorar a diversidade cultural, é crucial reconhecer e valorizar essas diferenças, de modo a promover um ambiente de respeito, inclusão e equidade entre os diversos grupos que compõem a sociedade (Alves e Galeão-Silva, 2004).

De acordo com Lorentz (2014) determinadas definições são extensas e outras limitadas, o que é particular de temáticas complexas. A autora, de maneira coesa, observa a repetição de palavras com definições parecidas na tentativa de uma definição, por exemplo: variedade, multiplicidade, heterogeneidade e diferenças.

Com isso, Michel (2022, p. 43) articula “que a diversidade humana não é a exceção na trama social, pois ela inclui a todos”. Como já mencionado por ele anteriormente, não é possível restringir a” diversidade somente às questões facilmente perceptíveis como raça, gênero e idade”. Para Thomas Júnior (1991) a diversidade envolve as histórias pessoais e profissionais de cada sujeito, a educação escolar, o estilo de vida, a personalidade, a nacionalidade, a origem, a orientação sexual, e até mesmo a localização geográfica, bem como, o tempo de trabalho numa empresa, as vantagens que o indivíduo teve ou não, e outras tantas circunstâncias e situações que fazem parte da constituição de cada sujeito.

Portanto, por mais inacreditável que pareça, no debate sobre as diferenças que constituem “a diversidade, que é algo posto no contexto social, ainda há muitas lutas a serem travadas em prol da inclusão” (Michel, 2022, p. 44). A diversidade cultural, ao ser reconhecida e promovida, oferece um terreno fértil para o florescimento de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, a verdadeira inclusão só será alcançada quando todas as vozes forem ouvidas e respeitadas, independentemente das suas origens ou características individuais.

Para Santos (2003) ainda, é fundamental defender o direito de lutar pela igualdade, justiça social e inclusão quando a diferença segrega, exclui e inferioriza, assim como há o direito de ser diferente quando a igualdade sequestra a individualidade. Essas lutas são interdependentes e essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural. Afinal, o respeito pela diversidade cultural implica reconhecer que a diferença não deve ser motivo de discriminação ou desigualdade, mas sim valorizada como uma fonte de enriquecimento e aprendizado mútuo.

Segundo Michel (2022, p. 44) “a cultura pode ser compreendida como o conjunto de crenças, rituais, tradições e costumes de um povo que é transmitido de geração para geração”. Já Silva e Silva (2013, p. 86) referem que “cultura seria aquilo que um povo ensina aos seus descendentes para garantir a sua sobrevivência”.

Na tentativa de conceituar a cultura é essencial a aproximação com a antropologia. Neste sentido, Laraia (2009, p. 67) assinala que a herança cultural é uma imposição que prejudica aqueles que não adotam os padrões “aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, discriminamos o comportamento desviante”. O autor acrescenta que “o homem vê o mundo através de sua cultura” e reconhece como correto e natural o seu pensamento, a despeito do que os outros veem. Esta visão etnocêntrica impede, muitas vezes, a apreciação das riquezas culturais de outros povos e a verdadeira compreensão das diferenças. A cultura, enquanto lente através da qual o indivíduo interpreta a realidade, molda suas percepções, valores e comportamentos. No entanto, é crucial que essa lente não se torne um véu que obscureça a diversidade e a complexidade do mundo (Laraia, 2009).

Diante do exposto, entendemos que “falar sobre cultura e sobre diversidade é falar sobre pessoas e falar sobre diversidade cultural é falar sobre identidades e

individualidades”. No âmbito mundial, a temática diversidade cultural vem sendo debatida, “e a crença de que é possível construir um mundo em que não haja diferença parece utopia. A diversidade cultural não pode” apenas ser vista “como um enfrentamento às diferenças. Ela abarca costumes, crenças, tradições e não possui apenas um único conceito” (Michel, 2022, p. 46).

Desta forma, a UNESCO (2007, p. 5) refere que a Diversidade cultural tem múltiplas formas, “pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se” traduz não somente nas variáveis formas pelas quais se manifestada, se enriquece e se propaga o “patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados”.

### **Proteção e promoção da diversidade cultural**

A proteção e a promoção da diversidade cultural são fundamentais para garantir a coexistência harmoniosa e o desenvolvimento sustentável das comunidades, conforme destacado pela UNESCO em vários documentos e declarações.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconhece a pluralidade cultural do país e estabelece o dever do Estado em garantir a preservação das manifestações culturais dos diferentes grupos formadores da nação. Além disso, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e o Plano Nacional de Cultura (2010-2020)<sup>20</sup>, são marcos importantes para a promoção da diversidade cultural no país.

No entanto, o Censo da Educação Superior 2023 do INEP/MEC aponta que a representação de grupos marginalizados ainda é desigual, indicando que, apesar dos avanços legislativos, os desafios persistem na inclusão efetiva desses grupos no ensino superior. Essa realidade reforça a necessidade de programas de ação

---

<sup>20</sup>Política pública brasileira criada para garantir o desenvolvimento cultural do país de forma democrática, sustentável e inclusiva, foi instituído pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, teve como objetivo principal estabelecer diretrizes, estratégias e metas para valorização e proteção da diversidade cultural no Brasil.

afirmativa mais abrangentes e de mecanismos de monitoramento e avaliação de impacto dessas políticas (INEP, 2023).

Exemplos internacionais como o modelo canadense, que implementou um sistema robusto de incentivo à diversidade cultural nas universidades, podem fornecer *insights* para aprimorar as políticas brasileiras (Guo, 2022). Sendo assim, a “Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005”, afirma que (UNESCO, 2007, p. 5-6): “A diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade”; conhecedora “de que a diversidade cultural constitui patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos”.

Compreendendo que a diversidade cultural institui um mundo abastado e transformador “que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos; constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações”; rememorando “que a diversidade cultural, ao florescer em um ambiente de democracia, tolerância, justiça social e mútuo respeito entre povos e culturas, é indispensável para a paz e a segurança no plano local, nacional e internacional”;

Festejando “a importância da diversidade cultural para a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e outros instrumentos universalmente reconhecidos”; enfatizando a importância de “incorporar a cultura como elemento estratégico das políticas de desenvolvimento nacionais e internacionais, bem como da cooperação internacional para o desenvolvimento, e tendo igualmente em conta a Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000)”, com destaque para acabar com a pobreza; ponderando que a cultura adquire “formas diversas através do tempo e do espaço, e que esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade”;

Apontando a relevância “dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial, e, em particular, dos sistemas de conhecimento das populações indígenas”, e seu apoio positivo para o “desenvolvimento sustentável, assim como a necessidade de assegurar sua adequada proteção e promoção”;

adotando a necessidade de seguir medidas para defender “a diversidade das expressões culturais” abrangendo “seus conteúdos, especialmente nas situações em que expressões culturais (UNESCO, 2007, p. 5) possam estar ameaçadas de extinção ou de grave deterioração”;

Destacando que a cultura é importante “para a coesão social em geral, e, em particular, o seu potencial para a melhoria da condição da mulher e de seu papel na sociedade”; sabendo que a diversidade cultural se desenvolve por intermédio da “livre circulação de ideias e se nutre das trocas constantes e da interação entre culturas”;

Comprovando que a “liberdade de pensamento, expressão e informação, bem como a diversidade da mídia, possibilitam o florescimento das expressões culturais nas sociedades”; adotando “que a diversidade das expressões culturais, compreendendo as “expressões culturais tradicionais, é um fator importante, que possibilita aos indivíduos e aos povos expressarem e compartilharem com outros as suas ideias e valores”;

Lembrando que a diversidade linguística estabelece como elemento fundamental da diversidade cultural, e reafirma o papel principal que a educação realiza “na proteção e promoção das expressões culturais”; levando em consideração a força que a cultura tem para todos, “incluindo as pessoas que pertencem a minorias e povos indígenas, tal como se manifesta em sua liberdade de criar, difundir e distribuir as suas expressões culturais tradicionais”, assim “como de ter acesso a elas, de modo a favorecer o seu próprio desenvolvimento”;

Ressaltando o papel efetivo da “interação e da criatividade culturais, que nutrem e renovam as expressões culturais, e fortalecem o papel desempenhado por aqueles que participam no desenvolvimento da cultura para o progresso da sociedade como um todo”; reconhecendo a importância dos direitos da propriedade intelectual para a manutenção das pessoas que participam da criatividade cultural”, garantindo que suas contribuições sejam devidamente valorizadas e recompensadas, e, dessa forma, promovendo um ambiente onde a inovação e a expressividade possam florescer livremente; “Convencida de que as atividades, bens e serviços culturais possuem dupla natureza, tanto econômica quanto cultural, uma vez que são portadores de identidades, valores e significados”, não sendo tratados como se possuíssem somente valor comercial;

“Constatando que os processos de globalização, facilitado pela rápida evolução das tecnologias de comunicação e informação, apesar de proporcionarem condições inéditas para que se intensifique a interação entre culturas”, se constituindo em um desafio para a diversidade cultural, principalmente no que se refere “aos riscos de desequilíbrios entre países ricos e pobres”;

Com ciência da incumbência específica confiada à UNESCO para garantir o “respeito à diversidade das culturas e recomendar os acordos internacionais que julgue necessários para promover a livre circulação de ideias por meio da palavra e da imagem” (UNESCO, 2007, p. 6). Tomando por base a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001, que serve como alicerce para esta Convenção, sublinha que a diversidade cultural é um patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e promovida para garantir a paz e o desenvolvimento sustentável.

### **Considerações finais**

A diversidade cultural é um dos pilares fundamentais da identidade das sociedades e da construção de um mundo mais justo e equitativo. Para que a proteção e promoção da diversidade cultural sejam eficazes, é essencial um compromisso coletivo entre governos, instituições educacionais e sociedade civil. A educação tem papel central nesse processo, pois é por meio dela que se constrói a consciência crítica e o respeito à diversidade.

Dessa forma, propomos a ampliação de políticas de inclusão na educação superior e o fortalecimento da articulação entre universidades e movimentos sociais para garantir que os espaços acadêmicos sejam de fato plurais e acessíveis a todos. No contexto da globalização, onde fluxos culturais se intensificam, torna-se essencial a implementação de mecanismos para proteger e promover essa diversidade.

Assim, esta revisão de literatura teve como objetivo refletir sobre as principais abordagens teóricas e normativas relacionadas à diversidade cultural, destacando dispositivos legais que orientam sua proteção e promoção.

A diversidade cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas de diferentes grupos e sociedades se expressam. Segundo a UNESCO

(2001), a diversidade cultural deve ser considerada patrimônio comum da humanidade e sua proteção é essencial para garantir a paz, o diálogo intercultural e o respeito pelos direitos humanos. Apesar dos avanços normativos, ainda existem desafios significativos na efetiva implementação das políticas de proteção e promoção da diversidade cultural. A globalização, embora proporcione maior intercâmbio cultural, também pode resultar na homogeneização das expressões culturais, impactando negativamente culturas locais e minoritárias.

Além disso, fatores como desigualdade econômica, acesso desigual às tecnologias e conflitos identitários dificultam a concretização dos princípios estabelecidos pelos dispositivos legais. Assim, torna-se fundamental fortalecer a cooperação internacional, estimular a educação para a diversidade cultural e criar políticas públicas que garantam a representatividade de todas as expressões culturais.

A literatura e os instrumentos legais analisados demonstram que, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados para garantir que todas as culturas tenham espaço para se expressar e se desenvolver. Portanto, é essencial que governos, organizações internacionais e sociedade atuem conjuntamente para assegurar que a diversidade cultural seja respeitada, promovida e reconhecida como um valor essencial para a humanidade.

## Referências

ALVES, M.; GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **RAE Eletrônica**, v. 44, n. 3, jul./ set. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **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. Disponível em: <https://www.gov.br/conarq/pt-br/legislacao-arquivistica/leis-e-decretos-leis/lei-no-12-343-de-2-de-dezembro-de-20102-de-dezembro-de-2010>. Acesso em: 31 jan. 2025.

COUTO, Mia. **Pergunta Braskem**: conheça Mia Couto, conferencista do Fronteiras São Paulo desta quarta-feira. Fronteiras. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3HRm4b3>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. **On Intersectionality**: Essential Writings. New York: The New Press, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRASER, Nancy. **The Old is Dying and the New Cannot Be Born**: From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond. Verso Books, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GROSGOUEL, Ramón. **Decolonizing Postcolonial Studies and Paradigms of Political Economy**. Duke University Press, 2021.

GUO, Shibo. **Diversity in Higher Education**: Global Perspectives and Practices. Routledge, 2022.

HALL, Stuart. **Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage Publications, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Ministério da Educação, 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Periferia, 2020.

LORENTZ, Cacilda Nacur. **Diversidade e reconhecimento da diferença**: um estudo no âmbito organizacional [manuscrito]. Tese de doutorado em Administração. Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

MICHEL, Márcio Leandro. **A proteção e a promoção da diversidade cultural na Universidade La Salle**: dos dispositivos legais ao modus operandi institucional. 2022. 139 f.; 30 cm. Tese (Doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE CULTURAL. **Boletim Técnico**. Definições & Conceitos Convenção da UNESCO Proteção e Promoção Interfaces, v. 88, 2020. Disponível em: <https://observatoriodadiversidade.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Boletim-V88-Junho-Tecnico-2020.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO. 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção sobre proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. Brasil, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

THOMAS JUNIOR., R. R. **Beyond race and gender**: unleashing the power of your total work force by managing diversity. New York: AMACON, 1991.

UNESCO. **ReShaping Cultural Policies**. Paris: UNESCO, 2022.

## **A ética na construção das biografias: desafios historiográficos e a construção da memória coletiva**

*Jéssica da Rocha Testa, Bianca Kruchinski, Cleusa Maria Gomes Graebin*

### **Introdução**

A ética, enquanto conceito central para a organização das sociedades, tem sido um guia fundamental para a conduta humana desde a Grécia Antiga. Com raízes no termo grego *ethos*, que se relaciona ao caráter e comportamento dos indivíduos, a ética orienta não apenas as ações, mas também o modo como estas são percebidas e avaliadas dentro do contexto social. Ao longo da história, filósofos como Aristóteles abordaram a ética como um caminho para alcançar a felicidade e o bem-estar, enfatizando a importância da virtude e do equilíbrio entre razão e emoção. No entanto, a aplicação da ética vai além da reflexão filosófica e se estende a outras áreas, como a biografia, que, como gênero narrativo, desempenha um papel crucial na formação moral de uma sociedade.

A biografia, em sua relação com a ética, carrega a responsabilidade de refletir sobre a vida de indivíduos, não apenas como um registro factual, mas como uma construção moral que transmite valores sociais e culturais. No entanto, a escrita biográfica é permeada por desafios éticos, especialmente no que diz respeito ao direito à privacidade do biografado versus a liberdade de expressão do historiador. A tensão entre esses dois aspectos é um tema central nas discussões sobre o papel do biógrafo, que, ao relatar vidas, também está envolvido em uma profunda reflexão sobre o impacto de suas escolhas narrativas na construção da memória coletiva.

Este texto busca explorar a interseção entre ética e biografia, destacando como o conceito de ética se reflete na elaboração de biografias, com ênfase nas abordagens de pensadores como Aristóteles e Paul Ricoeur. Além disso, será discutido o dilema ético enfrentado pelo historiador ao escrever biografias, considerando as implicações de suas escolhas sobre o que revelar ou omitir, e como essas decisões moldam a percepção pública e a memória histórica.

A ética na construção das biografias e na prática da história oral apresenta um conjunto de desafios e reflexões complexas, pois envolve a delicada tarefa de balancear a subjetividade dos relatos com a responsabilidade histórica e o respeito

pela dignidade dos sujeitos biografados. Cada narrativa é uma construção pessoal, moldada pelas escolhas e interpretações dos indivíduos, o que exige que o historiador esteja ciente das implicações éticas ao trabalhar com essas histórias. A tensão entre a liberdade do narrador e o dever de apresentar uma versão equilibrada e justa da realidade histórica é um dilema central neste campo, que coloca à prova as fronteiras entre o privado e o público, o pessoal e o coletivo. O uso da história oral, em particular, amplia essa discussão, já que, embora ofereça uma visão íntima e única dos eventos, também desafia o historiador a evitar distorções e simplificações que possam prejudicar a complexidade da experiência humana.

### **A concepção de ética e seu impacto na biografia**

A ética foi amplamente debatida pelos filósofos gregos, que a associavam à moral e à cidadania. No contexto das cidades-estados em desenvolvimento, esses princípios eram essenciais para garantir a harmonia e a cooperação entre os cidadãos.

Ao analisarmos a ética sob uma perspectiva biográfica, destacamos Aristóteles (384–322 a.C.), um dos principais filósofos que contribuíram para a construção desse conceito. Em sua obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles explora a ideia de que a virtude e a conduta ética são fundamentais para alcançar a *eudaimonia*, ou seja, a felicidade e o bem-estar pleno. Segundo ele, a ética não se trata apenas de seguir regras, mas de desenvolver hábitos virtuosos ao longo da vida, equilibrando razão e emoção. Esse pensamento influenciou não apenas a filosofia ocidental, mas também áreas como a política, a educação e o direito, mostrando que a ética é um elemento essencial para o desenvolvimento humano e social.

A abordagem ética adotada por Benito Bisso Schmidt (2014) baseia-se nas distinções feitas pelo filósofo Paul Ricoeur (1990), que divide a ética em duas dimensões: ética anterior e ética posterior. A ética anterior, segundo Ricoeur, trata do enraizamento das normas na vida e no desejo humanos, enquanto a ética posterior se refere à aplicação dessas normas em situações concretas e cotidianas. Schmidt (2014) adota uma perspectiva historicista para discutir a ética, defendendo que as crenças éticas são sempre contextuais e moldadas pelas práticas sociais e

históricas de um determinado período ou grupo. Esse entendimento oferece uma base sólida para refletir sobre o papel da biografia na construção moral e na formação das normas sociais.

A biografia, como gênero narrativo, sempre esteve imersa em uma complexa rede de questões éticas, seja em relação à moralidade do biografado ou à legitimidade do próprio ato de contar uma vida. No campo do conhecimento histórico, essa relação entre ética e narrativa biográfica se revela particularmente importante, já que o objetivo de um biógrafo não é apenas reconstruir os eventos de uma vida, mas também articular uma reflexão moral sobre o indivíduo e a sociedade.

A ética, como conceito central para o desenvolvimento das biografias, pode ser entendida de duas maneiras. Primeiramente, como uma ética anterior, que aponta para os valores e normas que orientam a vida do sujeito, e em segundo lugar, como uma ética posterior, que busca a aplicação dessas normas na prática. Essa dicotomia está diretamente ligada à função da biografia, que desde suas origens teve como um de seus principais objetivos formar a moralidade do leitor, promovendo a admiração, a lição de virtude e a construção de um ideal coletivo.

A tensão entre a biografia como discurso moral e a liberdade do historiador-biógrafo para revelar facetas da vida do biografado que foram ocultadas ou negligenciadas pela sociedade ou pelos próprios indivíduos é um ponto chave nas discussões éticas em torno do gênero. O biógrafo, ao dissecar as vidas de seus sujeitos, muitas vezes se vê confrontado com questões como: o que deve ser revelado e até onde vai o direito à privacidade do biografado? Essa ética do historiador-biógrafo, portanto, deve equilibrar as normas da prática histórica com as demandas de respeito às individualidades e à intimidade das pessoas.

Assim, a biografia se configura como um espaço de disputa ética, onde as tensões entre o indivíduo, sua sociedade e o historiador se entrelaçam. O papel da biografia vai além de ser apenas um relato factual; ela se torna um discurso que carrega consigo uma forte carga moral, sendo responsável por transmitir normas e valores a uma coletividade. No entanto, é imprescindível que essa construção da narrativa biográfica seja realizada com um olhar atento à ética da prática histórica, que deve, ao mesmo tempo, respeitar os limites da privacidade e a liberdade de expressão do biógrafo.

## **A biografia como discurso moral**

Historicamente, a biografia cumpriu uma função didática, sendo uma ferramenta para transmitir valores e moralidades dominantes em uma sociedade. Schmidt (2014) sugere que as biografias serviram como um meio de educar moralmente, exaltando virtudes e denunciando vícios, com o objetivo de modelar o comportamento individual e coletivo. Nesse contexto, as narrativas biográficas funcionam como um mecanismo de controle social, exemplificando os modelos de virtude e falha a serem seguidos ou evitados pelas gerações futuras.

A biografia, ao longo de sua história, foi muitas vezes entendida como um discurso moral, com o propósito de oferecer modelos a serem seguidos, ou exemplos a serem evitados. Desde a Antiguidade, esse gênero literário se configurou como uma ferramenta de ensino, na qual a vida de uma pessoa era retratada não apenas como uma sucessão de eventos, mas como uma narrativa moral, com virtudes e falhas que tinham a função de ilustrar, de maneira clara e didática, o que é considerado "bom" e "mau", "justo" e "errado".

Essa dimensão moral está intrinsecamente ligada ao papel da biografia na transmissão dos valores dominantes de uma sociedade. Historicamente, biografias de figuras como santos, heróis militares e líderes políticos serviam para reforçar os valores da moralidade social, educando os leitores sobre como viver de acordo com as normas coletivas de uma época. Essa narrativa moral não se limitava a uma simples exposição de fatos, mas procurava construir um julgamento sobre o caráter do biografado, demonstrando sua adesão (ou não) às virtudes esperadas para o seu tempo.

O conceito de "exemplaridade" desempenha um papel central nesse tipo de biografia. A biografia, ao destacar a vida de um indivíduo, muitas vezes coloca esse personagem como um modelo a ser imitado ou como um alerta sobre os perigos de transgredir as normas sociais. A escolha do biografado, assim, não é aleatória: ele deve representar o que é desejável ou detestável, exemplificando, de forma clara, como os valores sociais devem ser seguidos.

Na antiguidade grega, por exemplo, a biografia já carregava esse peso moral, como evidenciado nas obras de Plutarco, que não se limitavam a contar a vida de grandes figuras, mas buscavam extrair lições universais de seus feitos. As virtudes

eram testadas, as falhas eram expostas, e o público era convidado a refletir sobre o que essas vidas poderiam ensinar sobre o comportamento ideal.

Com o tempo, esse enfoque moral na biografia foi ganhando novas formas, refletindo as mudanças sociais, filosóficas e políticas. Na Idade Média, com o crescimento da hagiografia, a ênfase era colocada na santidade e na pureza dos biografados, enquanto na modernidade, com o advento da biografia de heróis e grandes homens, as virtudes individuais foram mais enfatizadas, especialmente no contexto da formação de nações e identidades nacionais.

No entanto, a biografia como discurso moral não está isenta de questionamentos. Há uma tensão entre a vida do indivíduo como um modelo moral e a vida do indivíduo como uma história única, marcada por suas próprias complexidades e contradições. Essa tensão é ainda mais evidente quando nos deparamos com biografias de figuras controversas ou de personagens que não se ajustam facilmente aos modelos de virtude tradicionais.

Portanto, a biografia, enquanto discurso moral, possui a capacidade de moldar a percepção pública sobre indivíduos e seus legados, ajudando a construir, manter ou questionar valores sociais e culturais. Ao mesmo tempo, ela está constantemente sujeita a interpretações e reinterpretações, dependendo do contexto histórico e das necessidades de cada época.

Contudo, ao longo do tempo, a função ética da biografia sofreu transformações. Com o advento das grandes filosofias da história, como o Positivismo e o Marxismo, que enfatizavam o progresso e a evolução, a biografia passou a ser vista como um reflexo das mudanças sociais e históricas mais amplas, com menos foco no indivíduo. No entanto, no final do século XX, as correntes historiográficas contemporâneas, ao questionarem os modelos totalizantes e previsíveis de história, trouxeram de volta a biografia, com uma nova complexidade. A biografia deixou de ser apenas uma narrativa moralizante e passou a ser tratada como uma ferramenta para compreender as interações entre o singular e o coletivo, entre os indivíduos e os sistemas sociais.

### **A ética do historiador biógrafo**

Marc Bloch (2001), em seu livro, *“Apologia da história: Ou o ofício do historiador”* inicia com uma pergunta feita por seu filho que desencadeia uma série de reflexões filosóficas e históricas profundas sobre o trabalho do historiador. Bloch deixa claro que a principal função de um historiador não é apenas acumular fatos ou escrever uma narrativa cristalizada, mas, sim, fazer com que o conhecimento histórico seja acessível a todos. Sua afirmação “saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes” destaca a responsabilidade do historiador de comunicar a história de forma clara e compreensível, sem restrições elitistas. Para ele, a história não pode ser tratada como uma simples sequência de fatos, mas como um conjunto de questões que precisam ser analisadas criticamente e interpretadas a partir de diversas fontes e perspectivas, o autor afirma que:

Fazer uma pesquisa é, principalmente, produzir conhecimento, e este deverá estar ao alcance e compreensão de todos, não apenas a um grupo restrito de intelectuais". É perceptível na obra de Bloch que ele se preocupava em não cristalizar o conhecimento científico que ele produzia, não sendo sua intenção produzir um conhecimento que ficasse girando em torno dos especialistas e que não servisse para a melhoria da sociedade. Portanto, a história teria um grande papel no desenvolvimento do ser humano. Não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto, se não nos ajudar, cedo ou tarde, a ver melhor. Em particular, como não experimentar com mais força esse sentimento em relação à história, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem, na medida em que tem o próprio homem e seus atos como material (Bloch, 2001, p. 45).

Bloch também contesta a abordagem positivista que buscava uma história linear e "verdadeira", onde os fatos eram vistos como dados imutáveis. Para ele, a história não é apenas a busca de uma verdade absoluta, mas uma constante construção interpretativa. Isso é evidente quando ele enfatiza que o trabalho do historiador envolve uma escolha das fontes e uma problematização dos fatos, sem nunca fechar a análise em uma única perspectiva. De acordo com Bloch, a história deve ser uma reflexão dinâmica, que constantemente se atualiza e se reinterpreta à luz das condições e das percepções do presente.

Outro ponto relevante no pensamento de Bloch é a ética da pesquisa histórica. Para ele, o historiador deve ser responsável ao lidar com fontes e documentos, reconhecendo a complexidade e os diferentes interesses que os permeiam. O historiador deve questionar não apenas a veracidade das fontes, mas também os motivos que as construíram, abordando a história de forma crítica, mas

também ética. Isso inclui a preocupação com fontes perdidas ou falsificadas, onde o historiador deve ser capaz de detectar e lidar com essas discrepâncias com seriedade.

A ética também se estende à forma como o historiador escolhe seu objeto de estudo e como evita cair nas armadilhas da história do “herói” ou da “origem”. Bloch adverte contra o perigo de reduzir a história a uma simples narrativa de heróis ou vilões, e nos chama a atenção para a dinâmica entre o passado e o presente. Ele argumenta que o estudo do passado não deve obscurecer o estudo do presente, e que, muitas vezes, ao focarmos excessivamente nas origens de um evento, podemos perder a compreensão de sua relevância para o momento atual.

Por fim, Bloch nos ensina que o historiador, ao lidar com o ser humano e suas interações, deve adotar uma abordagem ética e reflexiva, questionando as fontes, os métodos e as próprias construções que fazem parte do processo de pesquisa. Dessa forma, a história se mantém uma prática viva, dinâmica e relevante, ao invés de se transformar em uma mera coleção de fatos ou na perpetuação de narrativas distorcidas. Assim, o trabalho do historiador é, em essência, um processo contínuo de reinterpretação e questionamento, que deve sempre ser ético e comprometido com a verdade complexa da experiência humana.

Voltamos à Schmidt, A terceira parte de sua análise aborda diretamente o papel ético do historiador ao escrever biografias. O historiador, ao biografar, se vê diante de um dilema ético: até que ponto ele pode revelar aspectos íntimos da vida de um indivíduo, como feitos pessoais ou controversos, sem infringir a privacidade do biografado? Esse dilema levanta uma questão fundamental: qual é o limite entre o direito à liberdade de expressão e a responsabilidade de respeitar os direitos do indivíduo? O historiador deve estar ciente da tensão entre o dever de registrar o passado de maneira honesta e a necessidade de proteger a dignidade do biografado.

Schmidt (2014) destaca que, ao biografar, o historiador se coloca em uma posição delicada, pois não apenas narra o passado, mas também participa da construção da memória coletiva. A biografia, portanto, não é uma mera repetição de fatos, mas uma interpretação dos eventos, que envolve escolhas sobre o que deve ser enfatizado ou silenciado. O historiador, como mediador entre os fatos e a

narrativa, deve estar atento aos impactos de suas escolhas, evitando cair na tentação do sensacionalismo ou da manipulação.

### **O dilema da privacidade *versus* liberdade de expressão**

A disputa sobre o direito à privacidade versus o direito à liberdade de expressão tem sido um tema central no debate sobre biografias. O historiador Schmidt menciona casos como o de figuras públicas, cujas vidas são constantemente expostas, seja por interesse público ou por um desejo de controle da narrativa. Por um lado, o público tem o direito de conhecer os aspectos mais profundos da vida de uma figura histórica, como forma de compreender o contexto social e político de sua época. Por outro, há a necessidade de respeitar os direitos pessoais e a dignidade do biografado, principalmente quando se trata de figuras vivas ou recentemente falecidas.

Esse dilema se intensifica no contexto das biografias autorizadas, que podem ser acusadas de distorcer a realidade para preservar a imagem pública do biografado. Schmidt (2014) crítica a abordagem complacente das biografias autorizadas, que podem ser superficialmente elogiosas e carecer de um tratamento investigativo profundo. A biografia, nesse caso, corre o risco de se tornar uma peça de propaganda pessoal, em vez de uma análise crítica da trajetória de vida do indivíduo.

### **Biografia como construção de memória coletiva**

O debate sobre a ética da biografia, conforme discutido por Schmidt (2014), é particularmente relevante em um contexto de crescente demanda por memória histórica e representações mais plurais da sociedade. O historiador, ao escrever sobre a vida de indivíduos, não apenas narra o passado, mas também contribui para a formação da memória coletiva. Nesse sentido, a biografia tem um papel fundamental na construção de uma identidade social e histórica, que pode desafiar as narrativas dominantes e dar visibilidade a grupos marginalizados ou excluídos.

A noção de “memória subterrânea”, desenvolvida por Pollak (1989; 1992), refere-se às formas pelas quais grupos marginalizados preservam suas memórias

não como algo extinto, mas como uma dimensão oculta que resiste silenciosamente e pode emergir de maneira intensa em momentos de crise. Diferente da perspectiva de Halbwachs (1990), que compreende a relação entre memória e história a partir da incorporação da primeira pela última diante da ameaça do esquecimento, Pollak (1989) propõe um campo de disputa entre a memória oficial e as memórias subterrâneas, destacando o papel do conflito na dinâmica social. Assim, as memórias subterrâneas se tornam um espaço de afirmação identitária para grupos historicamente silenciados, que buscam reconhecimento, direitos e a apropriação de sua historicidade (Pollak, 1989).

O texto de Verena Alberti (2000) sobre *Indivíduo e biografia na história oral*, levanta importantes questões éticas que permeiam a construção de narrativas biográficas. A autora destaca que a história oral, enquanto metodologia de pesquisa, permite uma valorização da subjetividade e das experiências individuais, oferecendo uma visão mais pessoal e detalhada do passado. Contudo, ao abordar a biografia como uma representação das trajetórias e identidades de um indivíduo, surgem diversos dilemas éticos relacionados à veracidade, à manipulação do relato e ao respeito à privacidade do sujeito biografado.

Primeiramente, é importante destacar que a história oral, ao ser uma técnica que coleta relatos pessoais, não apenas oferece uma reconstrução histórica, mas também está sujeita às escolhas e interpretações dos entrevistados. Cada relato de vida, de acordo com Alberti (2000), não é uma representação neutra dos acontecimentos, mas uma construção que pode ser influenciada por diversos fatores. Esses fatores incluem o contexto da entrevista, as relações de poder entre o entrevistador e o entrevistado, e até mesmo a escolha do indivíduo sobre como se apresentar. Esse processo de construção torna a biografia uma versão pessoal e subjetiva da realidade, o que implica uma reflexão ética sobre a responsabilidade do historiador ou pesquisador ao tratar essas narrativas.

A ética da história oral, nesse sentido, envolve a consciência de que cada relato é moldado pelo próprio sujeito, que pode, por exemplo, omitir, distorcer ou enfatizar determinados aspectos da sua vida. Isso cria uma tensão entre a liberdade do indivíduo de escolher sua própria narrativa e a responsabilidade do historiador de apresentar essa história de forma fiel e equilibrada. Um dos dilemas éticos centrais é o respeito pela privacidade e pela dignidade do sujeito biografado. Embora a história

oral ofereça uma perspectiva única sobre os eventos, também coloca à prova os limites entre o que é relevante para a compreensão histórica e o que pode ser excessivamente íntimo ou sensível.

### **A ética na construção das biografias: subjetividade, privacidade, responsabilidade histórica e o papel da história oral**

Alberti (2000) também nos alerta para a questão da "unidade do eu" na biografia. As biografias, muitas vezes, criam uma narrativa coerente e contínua da vida de um indivíduo, quando, na verdade, a identidade humana é fragmentada, como sugere Pierre Bourdieu (1996). Essa imposição de uma unidade narrativa pode ser vista como uma forma de simplificação ética, ao não refletir completamente a complexidade da experiência individual. Ao criar uma biografia, o historiador pode inadvertidamente gerar uma imagem homogênea e estática do sujeito, o que levanta questões sobre a representação fiel e ética das múltiplas facetas do ser humano.

Além disso, o uso da história oral pode influenciar a percepção pública de uma pessoa, como ilustrado pelo exemplo de Fernando Pessoa<sup>21</sup> e seus heterônimos, que evidenciam a fragmentação de sua identidade. Aqui, surge outro aspecto ético: até que ponto o pesquisador tem o direito de explorar e divulgar aspectos íntimos ou fragmentados da vida de uma pessoa, especialmente quando isso pode não ser compatível com a imagem pública ou o entendimento social do indivíduo?

Por fim, a conclusão de Alberti (2000) destaca que, ao trabalhar com relatos orais e biografias, os pesquisadores devem estar cientes de que as histórias que constroem são sempre construções subjetivas. Isso exige que o historiador adote uma postura ética que vá além da simples transcrição de um relato, levando em conta as escolhas e interpretações envolvidas no processo de coleta e na criação

---

<sup>21</sup> Bourdieu relaciona a fragmentação do "eu" ao surgimento do romance moderno, que abandona a narrativa linear. Um exemplo marcante dessa fragmentação é Fernando Pessoa, que ao falecer, deixou um vasto conjunto de documentos, mais de 25 mil, que foram escritos por seus heterônimos. Estes heterônimos, que não são apenas pseudônimos, mas personagens com biografias, estilos literários e filosofias próprias, exemplificam a ausência de uma unidade no "eu". Os mais conhecidos incluem Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis, que expressam diferentes perspectivas e estilos. Pessoa criou até heterônimos que refletem essa fragmentação radical de seu ser, como Bernardo Soares, autor do *Livro do Desassossego*, que representa uma anti-autobiografia, sem uma linearidade ou essência definida. Pessoa, assim, oferece um forte exemplo contra a ideia de um "eu" único e coeso, mostrando a complexidade e a instabilidade da identidade humana.

das narrativas. A responsabilidade ética do historiador é, portanto, fundamental para garantir que a biografia e a história oral não distorçam a complexidade da experiência humana e respeitem a dignidade do sujeito biografado.

Em suma, a ética na história oral exige uma constante reflexão sobre os limites entre a subjetividade dos relatos e a necessidade de uma representação histórica justa e respeitosa. Os pesquisadores devem ser sensíveis às implicações das suas escolhas narrativas, reconhecendo que as biografias construídas a partir de relatos orais são, muitas vezes, versões fragmentadas e pessoais de realidades complexas.

### **A ética na construção da biografia: desafios e reflexões sobre a narrativa da vida humana**

No artigo de Lilia Moritz Schwarcz (2013), a biografia é discutida não apenas como um gênero literário, mas como um verdadeiro problema interpretativo. Ao tentar reconstruir as trajetórias de figuras históricas ou literárias, como o imperador Pedro II e o escritor Lima Barreto, a autora destaca as dificuldades e armadilhas enfrentadas pelos biógrafos. Essas dificuldades revelam um dilema ético central na escrita biográfica: como equilibrar a precisão histórica com a complexidade das vidas reais. Muitas vezes, a biografia tende a simplificar a vida do biografado, criando uma narrativa linear, heroica e coesa, que pode obscurecer as ambivalências e contradições da experiência humana.

O processo de construção de uma biografia envolve escolhas éticas profundas sobre o que incluir ou omitir. A escolha dos eventos, a ênfase nas qualidades ou falhas do biografado e a maneira como os detalhes são interpretados têm um impacto significativo na forma como o público irá perceber essa pessoa. Dessa maneira, o biógrafo é, simultaneamente, um mediador e um interpretador da vida de outrem, o que coloca uma responsabilidade ética ao revelar, ou até mesmo ao silenciar, certos aspectos da história de um indivíduo.

Além disso, a reflexão de Schwarcz (2013) sobre as abordagens estruturalista e historicista revela outra camada do debate ético sobre biografia. O primeiro enfoque prioriza as forças sociais e coletivas que moldam a trajetória de um indivíduo, enquanto o segundo se concentra nas escolhas e ações particulares do

biografado. Ambos os enfoques apresentam implicações éticas sobre como contar a história de alguém: ao focar nas estruturas sociais, corre-se o risco de reduzir a individualidade e a subjetividade do personagem, enquanto ao enfatizar as escolhas pessoais, pode-se desconsiderar o impacto do contexto histórico.

Schwarcz (2013) sugere que a biografia não deve ser entendida como uma sucessão de eventos desconectados, mas sim como uma trajetória que reflete a interação entre o indivíduo e o seu ambiente social. A responsabilidade ética aqui é clara: ao escrever sobre a vida de um sujeito, o biógrafo deve considerar a interação entre a especificidade da experiência pessoal e os contextos sociais mais amplos que a moldam. Essa abordagem mais integrada oferece uma maneira de evitar o determinismo social ou o excesso de particularismo, respeitando a complexidade do sujeito e sua posição histórica.

A relação entre biografia e história também remete a uma discussão ética mais ampla sobre narrativas de poder e exclusões históricas. Schwarcz (2013) argumenta que a biografia, especialmente das figuras menos conhecidas ou marginalizadas, pode oferecer uma visão mais detalhada da complexidade social e política de uma época. A ética do biógrafo, nesse caso, envolve uma reflexão crítica sobre quem é narrado e quem é esquecido. Assim, a escolha de qual vida contar, e como contar, reflete também a escolha de quais histórias merecem ser lembradas e valorizadas pela sociedade.

A necessidade de repensar o gênero biográfico em um contexto contemporâneo, que exige uma abordagem mais reflexiva e crítica. Não se trata mais de simplesmente listar eventos de vida, mas de entender como essas narrativas interagem com a história social, cultural e política. A biografia, portanto, não é apenas uma ferramenta de documentação; ela é um espaço de reflexão ética que desafia o historiador e o biógrafo a considerar as implicações de suas escolhas narrativas.

Dessa forma, a biografia não deve ser vista como uma mera sequência de fatos, mas como um discurso moral e histórico, carregado de implicações éticas sobre como e por que escolhemos narrar as vidas humanas.

## **Considerações finais**

O estudo da biografia, enquanto gênero narrativo, revela uma complexa intersecção entre a ética, a memória coletiva e a prática historiográfica. Ao longo da história, a biografia tem desempenhado um papel fundamental na construção de identidades sociais e históricas, funcionando tanto como um meio de exaltar virtudes quanto de problematizar as contradições e falhas dos indivíduos. A reflexão ética sobre a biografia, abordada por pensadores como Benito Bisso Schmidt (2014) e Marc Bloch (2001), destaca os dilemas enfrentados pelo historiador ao narrar a vida de um sujeito, principalmente no que se refere ao equilíbrio entre a preservação da privacidade e a necessidade de uma interpretação crítica e honesta dos eventos.

A ética, conforme discutida, não é apenas um conjunto de normas universais, mas uma prática contextual, moldada pelas condições sociais e históricas de cada época. A biografia, ao ser uma narrativa sobre a vida de um indivíduo, é também uma construção de significados coletivos, sendo responsável por transmitir e reforçar os valores de uma sociedade. Contudo, ela está longe de ser um relato neutro; ela é sempre permeada por escolhas éticas que determinam o que será revelado ou omitido.

A biografia, portanto, não se limita a um simples relato de fatos, mas constitui um discurso moral que visa moldar percepções sobre o comportamento ideal, ao mesmo tempo em que oferece uma janela para as complexidades humanas e sociais. No contexto da historiografia contemporânea, a biografia recupera uma nova importância, não mais como um modelo moralizante, mas como uma ferramenta crítica para compreender as interações entre o singular e o coletivo, entre as experiências individuais e as transformações sociais.

Ao refletir sobre a ética da prática historiográfica, especialmente à luz das contribuições de Bloch (2001), entendemos que o historiador tem a responsabilidade não apenas de reconstruir o passado, mas de fazê-lo de maneira reflexiva e ética, respeitando as múltiplas dimensões da experiência humana. A construção de uma narrativa biográfica deve, assim, ser sempre realizada com uma consciência crítica, capaz de reconhecer as tensões entre os interesses individuais e os objetivos da memória coletiva, entre a liberdade de expressão do biógrafo e os direitos de privacidade do biografado.

Em última análise, a biografia, enquanto um dos principais instrumentos da historiografia, não apenas documenta vidas, mas também participa ativamente na

construção de discursos sobre o passado e na formação da identidade coletiva, sendo um campo fértil para a reflexão ética e crítica sobre o papel do historiador na sociedade.

A escrita biográfica, conforme explorado por diversos autores, é um processo profundamente ético que envolve uma constante reflexão sobre as responsabilidades do historiador ao narrar as vidas de outros. Schmidt (2014), Alberti (2000) e Schwarcz (2013), ao discutirem os dilemas éticos da biografia, destacam a complexidade de conciliar o direito à privacidade do biografado com a liberdade de expressão do historiador, além da responsabilidade de construir narrativas que respeitem a dignidade humana e a multiplicidade das experiências individuais.

O historiador, ao escrever sobre uma vida, não apenas documenta o passado, mas também contribui para a construção de uma memória coletiva, influenciando a forma como a sociedade entende o presente e o futuro. A biografia, longe de ser uma simples transcrição de eventos, é uma interpretação que envolve escolhas sobre o que destacar ou omitir, o que levanta questões sobre a ética da representação, a veracidade dos relatos e os potenciais manipulações. O uso da história oral, por exemplo, ressalta a subjetividade dos relatos, exigindo uma postura ética que vá além da simples transcrição, levando em conta os contextos e as múltiplas dimensões da vida humana.

Além disso, a biografia não pode ser vista como um espaço isolado da história social, política e cultural, como sugerido por Schwarcz (2013). Ao escrever sobre figuras históricas, o historiador deve refletir sobre as estruturas sociais que moldam as trajetórias individuais, evitando o risco de simplificação ou de atribuição de uma narrativa linear e unidimensional à experiência humana. A biografia, portanto, é uma prática que exige sensibilidade para os múltiplos aspectos da vida do sujeito biografado, sem perder de vista o contexto histórico mais amplo.

Por fim, o desafio ético central é o de construir uma narrativa que não só seja fiel aos fatos, mas que também reconheça a complexidade da experiência humana, respeite a privacidade do sujeito e contribua de maneira justa e crítica para a memória coletiva. Em um momento histórico de crescente demanda por representações plurais e inclusivas da sociedade, o historiador tem a responsabilidade de dar visibilidade a figuras e grupos marginalizados, sem distorcer

suas histórias ou cair na tentação de simplificações ou sensacionalismos. A biografia, assim, é uma ferramenta de reflexão moral e histórica, que deve ser tratada com o máximo de cuidado e responsabilidade.

## Referências

ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

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

BOURDIEU, P. “A ilusão biográfica”. In: FERREIRA, M.M.; AMADO, J. (coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, p. 200-215, 1992.

RICOEUR, Paul. **A Filosofia da vontade**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

ROSATTO, Noeli Dutra. **A ética de Paul Ricoeur**. Virtudes, direito, 2010.

SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética. **História (São Paulo)**, v. 33, p. 124-144, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Biografia como gênero e problema. **História social**, v. 17, n. 24, p. 51-73, 2013.

## Descrição paisagística do Templo de Salomão em 1Rs 6-7

*Davi Dagostim Minatto, Cleusa Maria Gomes Graebin*

### Introdução

A Bíblia é rica em descrições paisagísticas: do jardim do Éden (Gn 2,4-14), de Canaã, a terra prometida (Nm 13,17-29), do templo e do palácio de Salomão (1Rs 6-7), da fonte de água que brotava do templo (Ez 47,1-12), da vinha do Senhor (Is 5,1-3), do campo com relva onde Jesus multiplicou os pães (Jo 6,1-10), do jardim onde Jesus foi sepultado (Jo 19,41-42), entre outras. Merece destaque a detalhada descrição do templo de Jerusalém no Livro dos Reis<sup>22</sup>, capítulos 6 e 7, pois esta descrição tornou-se referência para as sucessivas reconstruções do templo. Trata-se de um texto com grande valor histórico, religioso e cultural, pois o templo era o centro da vida dos israelitas durante todo o período do Antigo Testamento (séculos XI a I AEC<sup>23</sup>).

Para melhor compreendermos a importância histórico-cultural da descrição paisagística do templo de Jerusalém, propomos aqui um estudo do texto de 1Rs 6-7, observando os detalhes da descrição. Na primeira parte do trabalho, vamos nos concentrar sobre o texto bíblico e suas possíveis interpretações histórico-críticas. Na segunda parte, analisaremos esta descrição do ponto de vista dos estudos em Memória e Paisagem.

De fato, os estudos em Memória e Paisagem mostram a relação que existe entre o grupo social e o ambiente à sua volta na construção da identidade cultural do grupo. Não existe grupo social sem lugares de memória, lugares afetivos, espaços com os quais estabelecem relações identitárias. Quando olhamos para a história do antigo Israel, segundo as narrações bíblicas, fica clara a relação existencial entre o povo e a terra prometida: desde o início, Deus promete dar a Abraão um lugar especial onde a sua descendência possa se estabelecer. Sem este lugar, não existiria um povo. Depois de estabelecidos na terra de Canaã, os israelitas

---

<sup>22</sup> Na Bíblia cristã, na verdade, temos dois Livros dos Reis: o Primeiro Livro dos Reis (1Rs) e o Segundo Livro dos Reis (2Rs). Todavia, na Bíblia Hebraica (que é o texto original), trata-se de um livro único, que foi dividido em dois apenas no século IV no momento de traduzir o texto hebraico para o grego (a chamada Bíblia dos Setenta). Então, vamos nos referir sempre ao Livro dos Reis (no singular), sabendo que originalmente era um livro único.

<sup>23</sup> Utilizamos aqui a sigla AEC. (Antes da Era Comum) e EC (Era Comum) para indicar as datas históricas.

constroem outros espaços para reforçarem ainda mais a sua identidade como comunidade, em particular a cidade de Jerusalém e, no centro da mesma, o templo.

Neste sentido, a descrição da construção do templo de Jerusalém em 1Rs 6-7 não foi escrita por seus autores apenas para sanar a curiosidade histórica de leitores que viriam depois, mas por se tratar de uma relação existencial entre a comunidade e aquele local de celebração. Isso se torna ainda mais significativo se levarmos em conta que a redação final do Livro dos Reis aconteceu durante o exílio dos judaítas<sup>24</sup> na Babilônia, quando o templo já tinha sido destruído e até mesmo as ruínas do templo estavam distantes. Nas páginas a seguir, procuraremos entender em que sentido a descrição do templo de Jerusalém era vital para a identidade da comunidade judaíta no exílio, a partir da pesquisa bíblica e dos estudos em Memória e Paisagem.

### **Descrição do templo de salomão em 1Rs 6-7**

Nesta primeira parte, começaremos apresentando uma síntese da descrição da construção do templo de Jerusalém conforme o texto de 1Rs 6-7. Em seguida, faremos uma análise histórico-crítica desta descrição, a partir de algumas contribuições recentes de biblistas e historiadores.

### **Descrição da construção do Templo em 1Rs 6-7**

O Livro dos Reis descreve com detalhes a construção do templo de Jerusalém como sendo o maior feito do Rei Salomão. A importância desta obra é demonstrada até mesmo pela extensão da descrição, que ocupa a maior parte dos capítulos 6 e 7, com uma pequena interrupção em 7,1-12 para descrever a construção do palácio real: são 12 versículos dedicados ao palácio em confronto

---

<sup>24</sup>Judaítas são os habitantes de Judá. Nos estudos bíblicos, costuma-se usar este termo para diferenciar os habitantes do Reino de Israel (israelitas) e os habitantes do Reino de Judá (judaítas), levando em conta que estes dois reinos coexistiram desde o ano 930 AEC até a destruição do Reino de Israel em 722 AEC. O Reino de Judá resistiu ainda até o 587 AEC, quando foi derrotado pelos babilônios, e os habitantes de Judá foram levados em exílio. Por isso, no exílio havia apenas judaítas, não israelitas. O termo “judaíta” serve também para deixar claro que não estamos falando dos “judeus” como grupo religioso, mas nos referimos especificamente à comunidade dos membros do Reino de Judá durante o período do Antigo Testamento.

com 76 versículos voltados para o templo. A seguir, apresento um resumo da descrição paisagística do templo nestes capítulos do Livro dos Reis.

A primeira informação diz respeito às medidas: o Templo tinha aproximadamente trinta metros de comprimento, dez de largura e dois e meio de altura; e o pórtico diante da sala maior do Templo tinha 10 metros de comprimento e cinco metros de largura (1Rs 6,2-3)<sup>25</sup>. Possuía janelas oblíquas com grades; e uma galeria com três andares em torno das paredes da sala maior (6,4-6). No fundo da sala maior do templo estava o Santo dos Santos, isto é, a câmara sagrada, medindo 10 metros de altura, de largura e de comprimento, um quadrado perfeito (6,16).

**Figura 1. Planta do Templo de Salomão, baseada na interpretação do texto e nas pesquisas arqueológicas**



Fonte: Vida Nova (2022).

O texto também descreve o material nobre utilizado na construção: pedras já talhadas na construção das paredes e estruturas (6,7); placas de cedro na parte interna das paredes do Templo e no teto; tábuas de cipreste sobre o assoalho do Templo (6,9-16); portas de madeira de oliveira selvagem e batentes de cipreste. Por

<sup>25</sup> O texto bíblico traz a medida em côncavos: “O Templo que o rei Salomão edificou para Iahweh tinha sessenta côncavos de comprimento, vinte de largura e vinte e cinco de altura. O *Ulam* diante do *Hekal* do Templo tinha vinte côncavos de comprimento no sentido da largura do Templo e dez côncavos de largura no sentido do comprimento do Templo” (2Rs 6,2-3). A Bíblia da CNBB de 2019 traz a seguinte correspondência: um côncavo vale aproximadamente a 0,5 metros.

fim, todas as paredes do templo, o Santo dos Santos e o altar estavam revestidos de ouro (6,20-22.32-34).

Outra parte da descrição se refere à decoração dentro do templo: o cedro no interior do templo era esculpido com flores e frutos (6,18); no centro do Santo dos Santos haviam dois querubins de oliveira selvagem revestidos de ouro, com cinco metros de altura; querubins, palmeiras e flores esculpidos na porta do Santo dos Santos; e vários outros querubins esculpidos em todas as paredes do templo (6,23-32).

Após a interrupção para relatar a construção do palácio real (7,1-12), o capítulo 7 do Livro dos Reis passa a descrever os objetos de metal no templo. Primeiramente, as duas colunas de bronze de nove metros de altura, com capitéis de bronze fundido em cima, tudo coberto por redes de flores em forma de guirlandas (7,15-22). Em seguida, o Mar de Bronze, redondo, com cinco metros de diâmetro, ornamentado com flores ao redor e apoiado sobre doze touros de bronze (7,23-26). Para colocar na parte externa do templo, dez bacias de bronze apoiadas sobre suportes de bronze com quatro rodas cada um, decorados com querubins, leões e palmas esculpidos nas bases (7,27-39). Estas grandes bacias eram usadas para colocar a água dos ritos de purificação antes de entrar no templo. Outras mobílias e utensílios são descritos de forma mais breve no final do capítulo: recipientes para as cinzas, as pás e as bacias para a aspersão; mesa de ouro para os pães da oblação; dez candelabros de ouro; flores, lâmpadas e tenazes de ouro; bacias, facas, taças e incensórios de ouro puríssimo; entre outros objetos preciosos (7,40-51).

**Figura 2. Templo de Salomão de acordo com a descrição bíblica**



Fonte: Realm of History (2023).

## **Análise crítica do texto bíblico**

Passamos agora à análise histórico-crítica deste texto a partir da contribuição de alguns autores. John Van Seters, em seu artigo “*Solomon's Temple: Fact and Ideology in Biblical and Near Eastern Historiography*”, discute o texto da descrição da construção do templo de Salomão (1Rs 6-7) do ponto de vista historiográfico, a partir da seguinte questão: é possível admitir que a narração da construção do templo seja um documento histórico que reflete uma atividade de construção no período de Salomão (970-931 AEC)? Seters começa observando que o texto paralelo mais próximo a 1Rs 6-7 é a descrição do templo em Ez 40-42, no qual também são apresentadas detalhadamente as medidas do templo. O dado mais curioso é que não se encontram paralelos na literatura mesopotâmica do Primeiro Milênio AEC (Seters, 1997, p. 45-47).

A partir destas constatações, Seters passa a considerar algumas hipóteses para a origem do texto de 1Rs 6-7. Para alguns autores, a expressão *sepher divrei Shelomoh* “livro dos feitos de Salomão” em 1Rs 11,41 seria uma evidência da existência de anais ou crônicas da corte de Salomão. Todavia, os anais conhecidos da mesma época (dos reis assírios e babilônios) narram sobretudo as conquistas militares e apenas de forma muito breve as construções dos respectivos imperadores, jamais contendo a quantidade de detalhes encontrada em 1Rs 6-7. Outra hipótese é que poderia ser um “arquivo” para ser consultado no futuro, mostrando a glória de Salomão. Todavia, o termo “arquivo” é um anacronismo, porque na antiguidade não existia a ideia de produzir um corpo de textos oficiais ou religiosos para serem consultados por “historiadores” no futuro. Existiam as inscrições reais, que descreviam os monumentos públicos construídos pelos reis para que seus descendentes preservassem a sua herança, porém tais inscrições eram bem resumidas, sem apresentar os detalhes das construções. Portanto, a descrição da construção do templo no Livro dos Reis não pode ser considerada uma inscrição real ou uma crônica de Salomão. A datação deste texto em período salomônico é muito improvável (Seters, 1997, p. 48-49).

A ausência de paralelos na literatura mesopotâmica antiga leva Seters a procurar algum paralelo bíblico. Além da descrição detalhada do templo na visão de Ezequiel (Ez 40-42), o autor destaca o texto de tradição sacerdotal que se encontra

em Ex 38,21-31, que traz uma descrição detalhada de tudo o que foi utilizado na construção da Tenda do Testemunho (que era um templo improvisado durante o período do êxodo). Curiosamente, são dois textos datados pela maioria dos exegetas no período do exílio babilônico (587-538 AEC). Um terceiro paralelo pode ser encontrado no próprio Livros dos Reis, na narração da destruição do templo em 2Rs 25,13-17, que descreve com detalhes cada objeto levado como pilhagem pelos babilônios e cada parte do templo que foi demolida pelos soldados. Três elementos do templo aparecem no v. 13 e são retomados em seguida nos v. 16-17: as colunas de bronze, as bases entalhadas e o Mar de bronze, que estavam no templo e que foram construídos por Salomão. É impossível que este mobiliário tivesse permanecido intocado durante os 400 anos de existência do templo, levando em conta que vários reis removeram objetos do templo e colocaram outros em seus lugares, como o próprio Livro dos Reis mostra em algumas ocasiões (2Rs 21,4-5; 22,1-7). Para Seters, estes detalhes servem para afirmar a continuidade entre o primeiro templo de Salomão e o último templo do período monárquico, para que os exilados percebessem a importância de reconstruir o templo com a mesma grandiosidade que ele tinha ao ser depredado pelos babilônios (Seters, 1997, p. 52-56).

**Figura 3. Destruição do Primeiro Templo (ca. 1896-1902), de James Tissot**



Fonte: <https://history-maps.com/pt/story/History-of-Judaism>.

A partir destas observações, Seters conclui que a descrição do templo de Salomão em 1Rs 6-7 corresponde ao templo do final da monarquia, imediatamente antes da sua destruição no ano 587 AEC por parte do exército de Nabucodonosor. É plausível que algum escriba no exílio tenha redigido esta descrição, com detalhes edilícios, para que no futuro próximo seus descendentes que retornariam à terra de Judá pudessem reconstruir o templo de acordo com o modelo que ele havia visto no final da monarquia. Portanto, a descrição do templo em 1Rs 6-7 não é um testemunho histórico do período de Salomão, mas é um trabalho redacional dos escribas no exílio, tentando estabelecer uma continuidade ideológica entre o templo construído por Salomão, o filho de Davi, e o novo templo que deveria ser construído por um governante legítimo da descendência de Davi depois do exílio (Seters, 1997, p. 56-57).

Mario Liverani vai nesta mesma linha e destaca que é impossível imaginar um templo com as dimensões descritas em 1Rs 6 no século X AEC, pois a “cidade de Davi”, escavada profundamente por décadas de estudos arqueológicos em Jerusalém, revelou-se como uma cidade pequena: o palácio real e o templo ocupariam a inteira cidade, se levarmos em conta as dimensões descritas em 1Rs 6-7, isto é, cerca de 1000 m<sup>2</sup> cada um. Além disso, a estrutura do templo de Salomão é muito próxima do modelo neobabilônico, com um átrio interno e outro externo, ambos cercados por muros. A decoração arquitetônica – as colunas de bronze, os capitéis, o mobiliário interno e o Mar de bronze – é semelhante a outros templos da Idade do Ferro, mas com dimensões muito superiores em relação a estes. Somente na Idade Persa temos exemplos de templos com tais dimensões (Liverani, 2003, p. 360-362).

Liverani explica esta discrepância entre o que se espera de um templo em período salomônico e o que o Livro dos Reis apresenta em termos de memória: os exilados certamente tinham a vívida memória do templo que eles mesmos conheceram, isto é, o templo do final da monarquia (século VII). Até mesmo o material descrito em 1Rs 6-7 é típico da Babilônia (madeira e pedras nobres), diferente dos tijolos de barro cru que se usava no século X. Levando em conta que provavelmente havia uma tradição que atribuía a primeira construção do templo a Salomão, é natural pensar que eles descreveram o possível templo construído por Salomão de acordo com o templo que eles recordavam durante o exílio na Babilônia,

ou seja, o templo reformado pelo rei Josias (640-609 AEC) e destruído por Nabucodonosor no ano 587 AEC.

A partir do modelo do templo do século VII, os exilados imaginaram que este templo permaneceu inalterado durante os 400 anos de monarquia, mas esta possibilidade é rechaçada pelo próprio Livro dos Reis, que se refere várias vezes a objetos de ouro retirados do templo como pilhagem (1Rs 15,18; 2Rs 12,18; 14,14; 16,8; 18,16; 23,4). Diante destas constatações, Liverani conclui que Salomão provavelmente construiu um templo a Yahweh, mas com dimensões menores do que aquelas descritas em 1Rs 6-7. E este templo passou pelas mesmas situações que os demais santuários da antiguidade: objetos retirados como pilhagem e restituídos como oferta de reis piedosos; muros restaurados após degradações naturais ou ataques de inimigos; ampliações e modificações diversas, até chegar no formato conhecido pelos redatores do Livro dos Reis (Liverani, 2003, p. 364).

Garfinkel e Mumcuoglu (2019, p. 1-2) se distanciam do ceticismo dos autores vistos até aqui e procuram demonstrar a factibilidade da narração da construção do templo por parte de Salomão. Para contrastar a visão de quem rejeita a possibilidade de um templo em Jerusalém no século X, Garfinkel e Mumcuoglu destacam duas descobertas arqueológicas recentes em Judá: um templo do século X em Khirbet Qeiyafa e um templo do século IX em Motza. O grande problema é que não existem escavações no território onde estava construído o templo histórico de Jerusalém<sup>26</sup>, por isso é preciso buscar dados arqueológicos paralelos, especialmente na região de Judá. Também servem como referência outros templos semelhantes no contexto cultural partilhado pelo templo de Jerusalém, como é o caso dos santuários de Tell Tayinat na Turquia, e de Ain Dara na Síria.

Os dois exemplos mais significativos trazidos por Garfinkel e Mumcuoglu são as duas recentes descobertas arqueológicas no Reino de Judá: em 2011, foi desenterrado o templo de Khirbet Qeiyafa, do século X, na planície de Judá a 20 quilômetros de Jerusalém, com algumas semelhanças em relação ao templo descrito em 1Rs 6-7; e em 2012 foi descoberto o templo de Motza, do século IX, a cinco quilômetros de Jerusalém, com o mesmo formato arquitetônico do templo descrito no Livro dos Reis. Garfinkel e Mumcuoglu argumentam que se existia um templo em um

---

<sup>26</sup> Atualmente, no local onde o antigo templo de Jerusalém estava construído, encontra-se a Mesquita Al-Aqsa ou Domo da Rocha, que é o terceiro local sagrado do islão (depois da Meca e de Medina), impossibilitando qualquer escavação arqueológica no exato local do antigo templo.

lugar administrativo secundário, com certeza não poderia faltar um templo na capital Jerusalém, no mesmo período. O modelo de templo descrito em 2Rs 6-7, contendo duas colunas na frente, o átrio, o santuário externo, o Santo dos Santos e câmara lateral, é o mesmo encontrado em Motza (Judá) e Ain Dara (Síria). Trata-se de um modelo comum em todo o Levante, no final da Idade do Bronze e início da Idade do Ferro. Portanto, a descrição do templo em 2Rs 6-7 é factível para a época de Salomão (Garfinkel; Mumcuoglu, 2019, p. 2-9, 14-15).

A conclusão de Garfinkel e Mumcuoglu é consistente, mas não elimina o que foi dito por outros autores mais céticos em precedência. De fato, eles demonstram que é factível pensar a existência de um templo conforme descrito em 2Rs 6-7 no período de Salomão, mas só por ser factível não significa que necessariamente Salomão construiu um templo com todos os detalhes presentes na descrição bíblica. É muito mais prudente estender este modelo de templo para a era monárquica como um todo, isto é: Salomão certamente poderia ter construído um templo em Jerusalém, mas este só teria alcançado a sua máxima expansão e esplendor no final da monarquia, depois da reforma de Josias. Esta conclusão sintetiza as contribuições de todos os autores aqui apresentados.

### **Análise a partir da perspectiva de Memória e Paisagem**

Os locais importantes para um grupo social possuem não apenas uma função prática, mas sobretudo um caráter simbólico. Otávio Costa trata sobre este tema em “Memória e Paisagem: Em busca do simbólico dos lugares”. Para o autor, o símbolo pode ser uma realidade material, a qual se une a uma ideia, um valor, um sentimento. As mediações simbólicas permeiam as atitudes das pessoas em relação aos lugares que são marcados por uma afetividade – lugares de reencontro. O conjunto de símbolos presentes na paisagem é o que chamamos de “patrimônio cultural”, o qual não se limita ao patrimônio institucionalizado, com valor histórico e arquitetônico, mas também aquele patrimônio que representa a memória do lugar. A este tipo de patrimônio, Costa chama de “vernáculo da paisagem” ou “paisagem vernacular”, isto é, as paisagens excluídas ou marginalizadas que, porém, carregam um forte poder simbólico (Costa, 2013, p. 1-2).

Do ponto de vista da Geografia Cultural, a paisagem faz parte da realização humana plena de significados. A paisagem corresponde à realidade do espaço em um determinado momento do processo (caráter histórico), isto é, o espaço construído ao longo da vida das pessoas, baseado em seu modo de viver, suas relações interpessoais e com a natureza. Nas paisagens se formam as trajetórias de vida e os marcos do grupo social com seus significados simbólicos. Por isso, a memória também tem um papel importante na constituição do aspecto simbólico dos lugares, pois o símbolo une as representações das paisagens antigas com as atuais. Em outras palavras:

Assim, a paisagem vernacular atesta a relação que um determinado grupo social mantém com o lugar, expressando a sua formação e continuidade, mantidas através de práticas culturais que podem ser representadas, por exemplo, através dos complexos industriais, dos povoados rurais, das reservas indígenas, dos lugares sagrados, dos parques naturais etc. (Costa, 2013, p. 5).

Importante destacar nesta passagem do artigo de Costa que a relação entre as pessoas e a paisagem constituem a identidade do grupo social (sua formação e continuidade). Entre as práticas culturais que fazem parte desta identidade social do grupo estão os lugares sagrados, e aqui voltamos à questão do templo de Salomão descrito em Rs 6-7: a relação dos judaítas com a paisagem do templo de Jerusalém fazia parte da sua identidade como grupo, por isso não deixaram morrer a memória do templo durante o exílio na Babilônia.

Partindo da ideia de que existem patrimônios materiais e outros imateriais, e que tudo aquilo que está ligado à atividade humana é patrimônio, mesmo não sendo oficializado, Otávio Costa afirma que a paisagem vernacular se expressa também nas manifestações culturais (festas, rituais, feiras, etc.). As ações e os gestos humanos não têm a mesma solidez dos monumentos, mas contribuem para mantê-los preservados na memória do povo. O simbólico dos lugares garante a conexão entre a geração presente e as gerações passadas (Costa, 2013, p. 10-12). Aqui compreendemos a importância da memória do templo de Jerusalém para a comunidade exilada quando este monumento já não era acessível: o templo foi preservado como uma paisagem cultural na memória do povo. E o simbolismo deste lugar sagrado, que provavelmente continuava a ser recordado ritualmente nas celebrações da comunidade judaíta no exílio, servia como conexão entre a geração

dos exilados e a geração passada que havia conhecido a era gloriosa do templo e assim o descreveu no Livro dos Reis.

Além da paisagem e da memória, Maria Cristina Kormikiari acrescenta um terceiro elemento nesta relação: a arqueologia. Ela expressa sua ideia usando o termo “arqueologia da paisagem” (*landscape archaeology*), retomando o trabalho de arqueólogos ingleses (Mick Aston e Trevor Rowley) e norte-americanos (Anschuetz, Wilshusen e Scheick), para falar da abordagem da paisagem pela arqueologia, partindo da relação entre os povos e os espaços que ocupam. A arqueologia da Paisagem ou do Lugar investiga como as comunidades transformam espaços físicos em locais com significado. Pois a paisagem é uma construção humana e cultural. A arqueologia se interessa pela paisagem porque ela ajuda a explicar o passado das relações entre as pessoas e o seu ambiente físico, social e cultural (Kormikiari, 2024, p. 2-4).

A arqueologia passou a estudar as paisagens para se afastar das pesquisas de sítios únicos e individuais, que não levam em conta a mudança e a variação regional. A abordagem paisagística é capaz de aglutinar o conjunto de pesquisas isoladas e variadas, buscando compreender os padrões de adaptação e mudança cultural. Para a arqueologia da paisagem, o contexto cultural é o ponto central, pois ele inclui o registro material do ambiente e a construção simbólica. O geógrafo Carl Sauer afirma que a paisagem cultural é moldada por um grupo cultural a partir da paisagem natural: a cultura é o agente, a natureza é o meio e a paisagem cultural é o resultado (Kormikiari, 2024, p. 6-8).

A arqueologia da paisagem é interdisciplinar, pois busca apoio em outras áreas do conhecimento. Por exemplo, a geografia mostra que a paisagem é um construto material que traz informação sobre a estrutura e a organização de ocupações passadas, um verdadeiro texto histórico. A arquitetura revela que os costumes das comunidades e suas relações pessoais são organizadoras dos espaços, isto é, à paisagem vernacular. O espaço em sua dimensão temporal é a história. O uso do espaço é um indicador de hierarquização social e contribui na construção do ambiente. O ambiente construído é uma manifestação cultural, que mostra a organização social do grupo. Toda a paisagem urbana (edifícios, casas, locais de culto, espaços da política e da economia...) é como um marco de proteção da sociedade. Enfim, a antropologia cultural traz a ideia de lugar como local de

identidade e de contestação. Os papéis sociais e suas interrelações podem ser mapeados na paisagem (Kormikiari, 2024, p. 8-12).

Ao analisar a descrição do templo de Jerusalém a partir da perspectiva da arqueologia da paisagem, destacamos antes de tudo a transformação do espaço físico do templo em local com significado para a comunidade judaíta. O papel da arqueologia em relação a uma paisagem cultural é explicar o passado das relações entre as pessoas e o seu ambiente sócio-cultural, neste caso, a relação da comunidade judaíta com o seu templo: trata-se de uma relação existencial. A pesquisa de Garfinkel e Mumcuoglu, baseada na arqueologia, como vimos no tópico anterior, mostra como os templos eram essenciais nas cidades de Judá, e ainda mais na capital do Reino de Judá, Jerusalém. O grupo social judaíta construiu a sua identidade na relação com o templo e com os demais espaços culturais de Jerusalém (como o palácio, o mercado, etc.). Tudo isso mostra como realmente a comunidade judaíta transformou os espaços físicos em espaços de significado. Em particular, o templo era a grande construção simbólica da paisagem material de Jerusalém.

O trabalho de Edna Alencar, intitulado “Paisagens da memória: narrativa oral, paisagem e memória social no processo de construção da identidade!”, traz um bom exemplo da relação entre memória e paisagem em um caso emblemático recente, que pode nos trazer algumas inspirações para analisar o nosso exemplo do Livro dos Reis. Edna Alencar apresenta a situação do povoado São João, que vive às margens do Rio Solimões, em uma região de várzea marcada pela alagação sazonal anual provocada pela variação no nível da água. A variação do nível da água é tão grande que no verão que, com o nível muito baixo, formam-se extensas praias ao longo das margens do rio. No inverno, por outro lado, durante as chuvas, as águas sobem a ponto de cobrir diversas áreas de terras. Esta variação no nível das águas transforma a paisagem local e determina o ritmo de vida da população. Formam-se ilhas agricultáveis, que são usadas pela população, mas que podem desaparecer depois de uma nova cheia. Além do fenômeno da terra caída, isto é, o desmoronamento de grandes extensões de terras situadas às margens do rio, que destrói plantações e casas, obrigando a população a se deslocar para regiões mais altas. Essa dinâmica ambiental influencia significativamente o modo de vida das populações locais, levando-as à frequente mobilidade e determinando o modo como

ocupam o espaço. A própria concepção de mundo dessas pessoas depende desta experiência de constante alteração da paisagem (Alencar, 2007, p. 95-96).

Geralmente os grupos sociais formam a sua identidade pela relação entre seus membros e com o ambiente à sua volta. Quando as pessoas não encontram na paisagem do presente uma moldura para os eventos narrados, a narrativa torna-se a principal fonte de informações sobre o grupo: por meio da narrativa, o ouvinte é situado numa paisagem que não existe mais, uma verdadeira “paisagem da memória”. As pessoas reforçam os vínculos com o lugar na medida em que escutam e reproduzem estas narrativas. Para defender esta ideia, Edna Alencar cita Halbwachs (1990), para o qual o grupo é capaz de resistir, com a força de suas tradições, às diversas transformações do lugar, encontrando o equilíbrio antigo sob novas condições. A preservação da memória é um modo de conectar a situação presente com o estado primeiro das coisas, apesar das alterações na configuração da paisagem inicial. Edna Alencar também cita Paul Little (1994) para falar dos “guardiões da memória”, isto é, aqueles que garantem o vínculo com as gerações passadas e com o lugar por meio das narrativas. Assim, as pessoas podem se localizar num espaço geográfico através da memória coletiva, mesmo que este lugar já tenha se modificado com o tempo (Alencar, 2007, p. 96-101).

Sem nos determos nos exemplos de entrevistas trazidos por Edna Alencar, enfatizamos alguns elementos de suas conclusões. Por meio do conceito de “paisagem da memória”, a autora mostra como os narradores constroem o presente ao narrar o passado, selecionando os elementos mais significativos para a identidade do grupo. Em uma região com constantes transformações na paisagem física, a memória social e as narrativas orais têm uma função primordial para garantir a continuidade e a identidade do grupo social. Os fatos narrados são emoldurados por uma paisagem do passado que não encontra correspondência no presente, mas que continua sendo determinante para a identificação do grupo (Alencar, 2007, p. 103-108).

Voltando à descrição da paisagem do templo de Jerusalém no Livro dos Reis, é claro que estamos em um contexto muito diferente do exemplo do povoado de São João, mas a situação de fundo é a mesma: um grupo que procura conservar a sua identidade por meio da memória social, em meio às transformações do ambiente. A comunidade judaíta na Babilônia perdeu suas referências ao lugar como elemento

de identidade do grupo, mas encontrou na narrativa oral daqueles que viveram a era gloriosa de Jerusalém uma forma de se manter conectada com a terra de seus ancestrais. A descrição paisagística do templo em 1Rs 6-7 tem essa função: manter a conexão entre os exilados e o templo enquanto elemento da sua identidade. De fato, os três principais elementos da identidade judaíta eram a terra, o reino e o templo (Lovell, 2021, p. 254-257), e estes três elementos estavam distantes da realidade do exílio. Mas a memória social do grupo, conservada pelos narradores do povo – geralmente levitas, sacerdotes e escribas do templo – manteve a conexão com estes três elementos.

Michel Collot trata do conceito de “paisagem urbana”, apontando desde o início que se trata de um conceito polissêmico, pois envolve a riqueza da própria definição de paisagem. Collot destaca três usos da palavra “paisagem”: representação pictural de um lugar; conjunto de características geográficas deste lugar (clima, relevo, etc.); e as modificações estendidas ao lugar pela atividade humana. Nesta última acepção está inserida a expressão “paisagem urbana”. Unindo estes três significados, Collot afirma que a paisagem não indica um sítio, mas a maneira como ele é representado. Paisagem é sempre uma representação, e a representação paisagística inclui tudo aquilo que está no horizonte do observador: toda a extensão de um espaço (terra, mar, céu, floresta, cidade etc.) que pode ser apropriada pelo observador e representada por uma imagem com sentido e com valor (Collot, 2018, p. 25-27).

Collot observa que, em geral, até meados do século XX, a literatura aplicava a expressão “paisagem urbana” ou “paisagem da cidade” para a cidade vista de fora, sua visão panorâmica, mas a partir de então começou a usar este termo para indicar a cidade vista de dentro, como um personagem interiorizado por aqueles que a habitam. Não apenas a forma externa e visível da cidade, mas o ambiente “experenciado” por seus habitantes. Sendo assim, a paisagem urbana não é apenas uma questão estética, mas tem uma dimensão fática, social e prática enquanto espaço vivido (Collot, 2018, p. 27-32).

A partir da contribuição de Collot, podemos dizer que a descrição do templo de Jerusalém no Livro dos Reis corresponde à maneira como ele é representado pelo observador, por isso é uma representação paisagística. É uma imagem com sentido e com valor para o observador (neste caso, o autor da descrição) e para

seus interlocutores (os leitores/ouvintes no exílio). O templo faz parte da paisagem de Jerusalém porque é parte da experiência de seus habitantes, tendo uma dimensão social, cultural e religiosa como um espaço vivido.

### **Considerações finais**

A partir das contribuições dos estudos em Memória e Paisagem, podemos compreender melhor em que sentido a descrição do templo de Jerusalém era vital para a identidade da comunidade judaíta no exílio. De fato, na primeira parte deste trabalho, vimos como a descrição do templo de Jerusalém no Livro dos Reis não é muito precisa historicamente. Em poucas palavras: Salomão provavelmente construiu um templo em Jerusalém, mas não com as dimensões e a magnificência descritas em 1Rs 6-7, pois esta descrição tinha como base a memória do templo já reformado e ampliado no século VII AEC. Todavia, a partir dos estudos em Memória e Paisagem percebemos que a descrição encontrada em 1Rs 6-7 justifica-se perfeitamente no contexto da comunidade judaíta no exílio. Vamos retomar brevemente estas contribuições para reforçar esta hipótese.

Otávio Costa chama atenção para o caráter simbólico dos lugares que são importantes para o grupo social, que vai além da sua utilidade prática. E reconhece o papel da memória e das manifestações culturais (festas, ritos, celebrações) na constituição simbólica dos lugares, pois o símbolo une o passado e o presente. Neste sentido, a memória do templo de Jerusalém sendo recontada para a comunidade judaíta no exílio era uma forma de manter a conexão com este local simbólico essencial que fazia parte da identidade do grupo. Além da narração, é possível que durante o exílio a comunidade judaíta tenha conservado a memória do templo mediante celebrações religiosas que rememoravam o templo, como o Salmo 137: “Se eu me esquecer de ti, Jerusalém, que me seque a mão direita!” (Sl 137,5).

O trabalho de Maria Cristina Kormikiari, voltado para a arqueologia da paisagem, mostra como o grupo social é capaz de transformar um espaço físico em local de significado, pois a comunidade estabelece uma relação existencial com a paisagem. Nesta perspectiva, podemos dizer que a valorização do templo de Jerusalém por meio de uma detalhada descrição no Livro dos Reis manifesta a

relação existencial da comunidade judaíta com o seu templo enquanto espaço simbólico.

No artigo de Edna Alencar encontramos um exemplo da história recente que nos ajuda a entender o passado distante da comunidade judaíta no exílio: assim como o povoado de São João, nas margens do Rio Solimões, procurou conservar a sua identidade por meio da narrativa e da memória social, em meio às transformações do ambiente físico, assim também a comunidade judaíta na Babilônia conservou a sua identidade mesmo distante dos seus locais significativos. O elemento comum entre estes dois grupos é a “paisagem da memória”, que reforça o vínculo com o lugar por meio da narrativa. Assim, a descrição paisagística do templo tinha a função de manter a conexão entre os exilados e o templo enquanto elemento da sua identidade.

Por fim, tratamos do conceito de “paisagem urbana” na perspectiva de Michel Collot. Para ele, a paisagem é sempre uma representação: tudo aquilo que está no horizonte do observador e representada por uma imagem com sentido e com valor. Neste sentido, podemos compreender a descrição do templo de Jerusalém no Livro dos Reis não como uma descrição histórica precisa, mas como uma representação, uma imagem com sentido e com valor para judaítas no exílio.

Em poucas palavras, as imprecisões históricas na descrição da construção do templo no período de Salomão não diminuem o valor do texto bíblico, mas ressaltam a importância desta descrição para a identidade judaíta, que estava ameaçada no exílio, distante da terra prometida e do templo.

## Referências

ALENCAR, Edna F. Paisagens da memória: narrativa oral, paisagem e memória social no processo de construção da identidade. **Teoria e pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 95-110, Jul/dez. 2007.

BÍBLIA. **Bíblia de Jerusalém**. Nova edição, revista e ampliada. 1. ed. Paulus: São Paulo, 2002.

COLLOT, Michel. Ver e viver a cidade como paisagem. In: GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; BERND, Zilá; SILVA, Maria Luiza Berwanger da. **Memória social e cidade: práticas, representações e imaginários**. Canoas: Unilasalle, 2018, p. 25-38.

COSTA, Otávio. Memória e Paisagem: Em busca do simbólico dos lugares. **Espaço e Cultura**, n. 15, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2003.7731>. Acesso em: 15 nov. 2024.

GARBER, Paul Leslie. A Reconstruction of "Solomon's Temple". **Archaeology**, v. 5, n. 3, p. 165-172, September 1952. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41663070>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GARFINKEL, Yosef; MUMCUOGLU, Madeleine. The Temple of Solomon in Iron Age Context. **Religions**, v. 10, n. 3, p. 198-215, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.3390/rel10030198>. Acesso em: 15 nov. 2024.

KORMIKIARI, Maria Cristina. Arqueologia da Paisagem. **Revista eletrônica ResearchGate**, 2000, p. 1-20. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277665375\\_Arqueologia\\_Da\\_Paisagem](https://www.researchgate.net/publication/277665375_Arqueologia_Da_Paisagem). Acesso em: 15 nov. 2024.

LIVERANI, Mario. **Oltre la Bibbia: Storia antica di Israele**. Bari (IT): Laterza, 2003.  
LOVELL, Nathan. *The Book of Kings and Exilic Identity*. London, EN: Bloomsbury Publishing Plc, 2021.

REALM OF HISTORY. **Remarkable Reconstruction of Solomon's Temple In Accordance with Biblical Figures**. 2023. Disponível em: <https://www.realmofhistory.com/2023/06/19/reconstruction-solomons-temple/>.

SETERS, John Van. Solomon's Temple: Fact and Ideology in Biblical and Near Eastern Historiography. **The Catholic Biblical Quarterly**, v. 59, n. 1, p. 45-57, January 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43723801>. Acesso em: 14 nov. 2024.

VIDA NOVA. Teologia Brasileira. **O Templo sua história e seu futuro**. 2022. Disponível em: <https://teologiabrasileira.com.br/o-templo-sua-historia-e-seu-futuro/>.

# **Manifesto da Universidade do Sentido: apresentação, releitura e animação do texto em língua portuguesa, a partir da realidade brasileira, considerando o método Ver-Julgar-Agir**

*Paulo Felipe Teixeira Almeida, Clóvis Trezzi, Daniel Ernesto Stigliano*

## **Introdução**

O Manifesto da Universidade do Sentido resulta de um esforço coletivo para traduzir em texto um movimento que – organicamente – se manifesta ao redor do mundo, na presença e ação formal da própria *Fundación Scholas*<sup>27</sup>, seja através de parcerias ou na presença e ação de articuladores e entusiastas - em nível global, regional ou local - que atenderam ao chamado do Papa Francisco para que se multipliquem iniciativas a partir, em especial, do paradigma proposto pelo Santo Padre para a ideia de Educação, ou seja, em suas palavras: “Educar é ouvir, criar cultura, celebrar”, como destaca Jaguraba (2020).

*Scholas* desenvolve linhas de ação que promovem uma educação que escuta, cria cultura e celebra, como foi mencionado pelo Papa Francisco em seu discurso de 5 de junho de 2020. Escutar é a possibilidade de abertura ao dom do que simplesmente se dá, à oferta de tudo o que é e brota do próprio Mistério. Criar cultura é a resposta a essa escuta. É a tentativa de captar o incapturável e expressá-lo, a tentativa de dar sentido. Celebrar, enfim, é a consciência do dom da realidade, do sentido que se torna humano e se manifesta na criação. É o sentimento definitivo de uma vida humana: a gratidão.

**O carisma de scholas aborda os seguintes princípios ou “fundabismos”:<sup>28</sup> ser, fazer, ter**

---

<sup>27</sup> A *Fundación Scholas* “nasceu a partir dos programas '*Escuelas de vecinos*' e '*Escuelas hermanas*', desenvolvidos na cidade de Buenos Aires por iniciativa do então Cardeal Jorge Mario Bergoglio. Depois se expandiu em cinco continentes onde foi consolidada como Fundação de Direito Pontifício em 15 de agosto de 2015 (Vatican News, 2022).

<sup>28</sup> O Professor Daniel Ernesto Stigliano aponta, com este termo, para um jogo de palavras em espanhol: “*Lo más hondo, profundo y original de un fundamento. Es la fusión de dos palabras: fundamento y abismo.*”

*Scholas* propõe transformar a lógica tradicional do "ter" (saberes, recursos, habilidades) e depois "fazer" (trabalhar, produzir, demonstrar) e, assim, chegar a ser "ser" (ser alguém na vida) só para aquele que consegue. Por outro lado, *Scholas* educa na pergunta pelo "Ser" (o que somos) para que o "fazer" seja responsável. Uma resposta ao próprio chamado, encarnação. Em suma, para comemorar um "ter" que, correspondendo ao que sou, gerará sentido.

### **Jogo, arte, pensamento**

Para *Scholas*, essas três linguagens são a possibilidade de nos relacionarmos novamente de maneira livre, criativa, de nos deixarmos tocar pela realidade, de dar significado ao sentido criado no encontro e de cultivarmos juntos uma nova cultura. O jogo, a arte e o pensamento implicam a fragilidade de olhar para o mistério e a possibilidade de simbolizá-lo. Ou seja, perceber a vida em seu estado original, e cobri-la de sinais para ensiná-la. Se esses "fundabismos" são a condição necessária para um terreno educativo fértil, para a criação de uma comunidade humana, o cultivo dos "valores" de *Scholas* é a possibilidade de preservar como comunidade o surgimento de uma nova cultura. Os valores que dão origem a uma comunidade *Scholas* são valores de caráter receptivo muito mais do que ativo, acreditando que a base definitiva de uma vida humana é a relação, a possibilidade de gerar sentido e não utilidade ou lucro. Esses são os valores de *Scholas*: paixão, mistério, beleza, gratuidade, mística e comunidade.

Atualmente temos vários desafios pela frente, como o crescimento da Universidade do Sentido criada por Sua Santidade, Papa Francisco, em 5 de junho de 2020. *Scholas* abriu ao mundo a Universidade do Sentido, para educar na responsabilidade definitiva de cada ser humano: escutar o que nos rodeia - ouvir o outro, a terra, a vida - para dar uma resposta original a cada momento - a de uma nova história, de uma nova cultura. Educar na possibilidade de saltar para o que está aberto, de cumprir o chamado da vida: a implantação de seu mistério que nos oferece um sentido.

Um sentido que nomeia cada um como único e, portanto, em cada um encarna a beleza. A Universidade do Sentido não será o lugar de transmissão daquilo que já foi dito, mas o lugar onde as palavras se calam e nos chamam

novamente à escuta. Não será um lugar de "aprendizagem útil", mas de "belos ensinamentos". Também não será um lugar de corridas e competições, mas de espera e encontro. A Universidade do Sentido não sonha apenas com a educação do futuro, mas fundamentalmente com a educação da origem. A Universidade do Sentido está voltada a jovens que estão desenvolvendo, ou desejam desenvolver, a capacidade de impacto social, econômico e/ou político em suas comunidades ou no mundo e que desejam assumir posições de liderança em uma educação conectada com a terra, seus frutos e as comunidades que dela dependem. Junto com eles, busca-se cocriar um olhar renovado que se atreva a propor novos paradigmas desde as periferias sociais e existenciais do planeta. O sentido profundo de nossa busca é iniciar um processo de reimaginação do mundo, que recupere a esperança coletiva e permita fazer novas todas as coisas, inspirando-nos no olhar, nos gestos e nas propostas do Papa Francisco.

Antes de apresentar o Manifesto, objeto deste artigo, é preciso esclarecer que este documento é precedido pelo ideário que o molda e toma forma nas palavras do Papa Francisco (2020): "Sonhemos como uma única humanidade, como caminhantes da mesma carne humana, como filhos desta mesma terra que nos alberga a todos, cada qual com a riqueza da sua fé ou das suas convicções, cada qual com a própria voz, mas todos irmãos". Há, portanto, uma provocação prévia em prenúncio ao documento. Um desejo de que o mesmo desvele um horizonte em que a humanidade se aperceba como – intrinsecamente – comunitária, e, que nesta perspectiva, carece de observar como estamos lidando com nossas relações, uns com os outros, bem como com o meio ambiente, nossa Casa Comum. Acerca da importância de incluir nosso planeta como crucial nesta relação de cuidado, ressaltou Tempesta (2019):

A terra, nossa casa comum, parece cada vez mais transformada em um imenso depósito de lixo, isso é assustador. O Papa Francisco tem sido um profeta da esperança, um incansável defensor e promotor da vida. O Laudato Si é um grito profético, um grito de alarme do Papa, que foca sua reflexão profética no problema da poluição produzida pelos resíduos e no aquecimento preocupante do sistema climático; a mudança climática é um problema global cujos impactos mais pesados cairão nas próximas décadas, e seremos todos vítimas, nós e nossas futuras gerações.

No interesse de apresentar e difundir, bem como de animar e iluminar, o texto para a língua portuguesa, abordar-se-á parágrafo a parágrafo – na forma de colunas

- o texto original e a respectiva tradução livre e interpretada. O método que sensibiliza esse processo e respectivos comentários será o ver-julgar-agir, dada a sua importância e a capacidade deste em provocar reflexões de ordem teológica/pastoral no âmbito do cotidiano da vida, como salientado pelo “Documento de Aparecida” (2007):

Em continuidade com as Conferências Gerais anteriores do Episcopado Latino-americano, este documento faz uso do método “ver, julgar e agir”. Este método implica em contemplar a Deus com os olhos da fé através de sua Palavra revelada e o contato vivificador dos Sacramentos, a fim de que, na vida cotidiana, vejamos a realidade que nos circunda à luz de sua providência e a julguemos segundo Jesus Cristo, Caminho, Verdade e Vida, e atuemos a partir da Igreja, Corpo Místico de Cristo e Sacramento universal de salvação, na propagação do Reino de Deus, que se semeia nesta terra e que frutifica plenamente no Céu. Muitas vozes, vindas de todo o Continente, ofereceram contribuições e sugestões nesse sentido, afirmando que este método tem colaborado para que vivamos mais intensamente nossa vocação e missão na Igreja: tem enriquecido nosso trabalho teológico e pastoral e, em geral, tem-nos motivado a assumir nossas responsabilidades diante das situações concretas de nosso continente. Este método nos permite articular, de modo sistemático, a perspectiva cristã de ver a realidade; a assunção de critérios que provêm da fé e da razão para seu discernimento e valorização com sentido crítico; e, em consequência, a projeção do agir como discípulos missionários de Jesus Cristo.

### **Apresentando e analisando o manifesto da universidade do sentido<sup>29</sup>**

O Manifesto é composto por nove (9) seções e, aqui, organizado em cinquenta e nove (59) parágrafos, sendo o último adicionado de nove (9) tópicos. Listam-se as referidas seções seguidas de uma síntese/comentário acerca do que abordam e/ou propõem:

***Con el telón de fondo de una gran crisis (Tendo como pano de fundo uma grande crise):*** o Manifesto da Universidade do Sentido parte de uma necessidade não só para a sobrevivência do ser humano, como também para o seu bem-estar, o bem-viver, considerando o nosso interesse e a nossa capacidade/responsabilidade de observar. Observar a realidade e vê-la de forma interessada, com a devida preocupação, faz-se necessário para compreendê-la e

---

<sup>29</sup> SCHOLAS OCCURRENTES. Versión Final - Manifiesto UDS. [S.I.], 2024. Disponível em: <https://scholasoccurrentes.org/wp-content/uploads/2024/05/Version-Final-Manifiesto-UDS.docx.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2024.

reagir de modo e em tempo adequados, mediante as demandas e os desafios do cotidiano, seja no âmbito pessoal, familiar, profissional, educacional, como no social/comunitário. O Papa Francisco aponta para uma leitura acurada das situações de crise, e, não apenas para o ato de observar ou mirar os problemas que as mesmas representam, mas perceber como podemos tomar decisões de modo a minimizar seus efeitos ou, até mesmo, notar possibilidades para recomeços, ajustes de trajetórias, reconexões entre grupos ou comunidades, e, quem sabe, releituras de vida e visão de mundo, pois entende que – eventualmente – essas oportunidades se apresentam ou estejam nas entrelinhas do caos. As crises, portanto, exigem-nos Ver a realidade com interesse genuíno para compreendê-la em suas nuances, Julgar o contexto à luz de critérios e princípios relevantes - que geram vida e a protegem - e, por fim, **agir** em prol do bem comunitário, tomando decisões pautadas pela ética, de forma participativa, trazendo os públicos afetados para além da observação e compreensão dos fatos, mas também para a tomada de decisões, somando, dessa forma, múltiplos olhares, ampliando o cuidado mútuo e afirmando tanto a autonomia, quanto a corresponsabilidade entre os indivíduos em sua coexistência.

***Nace una "nueva" universidad, la Universidad del Sentido (Nasce uma "nova" universidade, a Universidade do Sentido):*** o Manifesto da Universidade do Sentido tem a preocupação, também, de perceber um sentido orgânico do processo de ensino-aprendizagem. Para além da educação formal, propõe-se uma dinâmica mais profunda, a partir de relações humanizadas, em que a comunidade educativa se apresenta como parte de um todo maior que inclui outros entes, outras pessoas, outras histórias. A Universidade do Sentido não se apresenta como uma concorrente baseada na lógica de mercado em que instituições se digladiam na busca por já não estudantes, mas tão somente “clientes”. Busca-se uma nova lógica, que valorize a vida e, portanto, novas culturas e pedagogias: da escuta, do encontro, da solidariedade, do cuidado. É um movimento que se preocupa com a integralidade do ser, que busca **ver** o sentido real das coisas e de sua utilidade para o bem comum. Procura entender e **julgar** quão precioso é parar, ponderar e refletir sobre as condições que afetam, maltratam ou beneficiam as pessoas e comunidades. Resgata princípios valorosos que tanto reconhecem a mão estendida para pedir, quanto estimulam as que podem se estender para dar, de forma generosa,

agregadora, nesse **agir** para a valorização da vida. Ademais, é uma escola, um movimento, uma universidade que encontra sentido na troca dos saberes, entre todos, considerando que cada qual pode cooperar para o bem social, desde o jovem até a pessoa mais idosa, numa cultura de partilha e aprendizado intergeracional, onde sonhos da juventude encontram a sabedoria e a experiência dos idosos.

***El corazón de la Universidad (O coração da Universidade):*** o Manifesto da Universidade do Sentido não limita ou secciona o processo educacional, antes, o amplia, considerando não apenas o intelecto, mas a motivação que se encoraja no coração, na busca e desejo de/pela vida. Nessa perspectiva, a Universidade do Sentido aponta para a vida e compreende que as pessoas são mais importantes do que as coisas. As coisas existem para servir as pessoas, não o contrário. Essa universidade valoriza o jovem, busca compreendê-lo e propor espaços e meios de interação que garantam sua presença e voz. Reconhece o seu valor, enquanto aprende e apreende da vida os seus ensinamentos. Não o tolhe, mas o auxilia na jornada, afirma seus dons e talentos e o incentiva a afinar suas capacidades de reconhecer e ver o mundo ao seu redor, de modo a **julgar** a realidade e não ser alienado dela, pelo contrário, ao percebê-la – junto de outros – de suas tantas dimensões, é capaz de unir força com sua geração e, também, com outras, para agir em coerência com uma dinâmica de vida que não invisibilize ninguém, num espectro, pautada pela justiça social e direitos humanizadores. E por que não, quando necessário, trilhar caminhos novos no intuito de encontrar o sentido da sua vida. É um esforço, sim, para redimensionar, repensar e reimaginar a educação, em que o ecossistema pessoa/comunidade esteja no centro, visando um mundo mais justo, acolhedor e no qual a criatividade toma forma. Uma universidade que é uma ideia viva, em construção, sensível e crítica diante do sinal dos tempos, que não se encerra em si mesma, mas se abre para além de eventuais muros – físicos ou imaginários – como deve ser a vida: dinâmica.

***La creación de una comunidad de aprendizaje y de vida (A criação uma comunidade de aprendizado e vida):*** o Manifesto da Universidade do Sentido reconhece que a promoção de espaços relacionais é como o coração do processo educacional, e que o resultado são experiências de aprendizagem cheias de

significado e sentido, o que se concretiza na medida em que este aprendizado gera impacto social em benefício comunitário. Este processo, no âmbito próprio da educação formal: escola, faculdade/universidade, envolverá – diretamente – a pessoa docente, o que implica dizer um necessário vínculo entre professores e estudantes. O processo de ensino-aprendizagem encontra, nessa relação, campo fértil para uma jornada de crescimento de ambas as partes. Uma mutualidade se estabelece e gera sentido quando estes passam a **ver** propósito na relação, ou seja, tornam-se capazes de perceber e **julgar** o sentido dessa dinâmica e pertencimento, cooperam no processo porque passam a compreender suas responsabilidades partilhadas. Faz sentido, portanto, **agir** em parceria. Já não são duas “peças” estanques, mas partícipes e corresponsáveis na partilha de saberes e construção de conhecimento. Deixa de existir uma perspectiva unilateral no processo educativo e encontram-se numa relação recíproca de complementaridade. Este cenário não promove distâncias, pelo contrário, busca aproximações e coloca em diálogo culturas, histórias, incluindo a sabedoria das diversas tradições religiosas que buscam na fé, força e encorajamento, visando transformação e impacto social. Para este último tópico, questões como ecumenismo e diálogo inter-religioso passam a ocupar lugar central nas relações. O despertar para um novo humanismo surge e cria corpo, através das artes, dos esportes, da fé, da pesquisa dentro e fora da sala de aula, da conexão com o meio ambiente nas comunidades, ao redor, com todo o ferramental científico à disposição e que não exclui a sabedoria popular; num processo de integração intencional e contínuo.

**La pregunta de fondo: ¿Qué te pa'? (A pergunta subjacente: o que está acontecendo com você?):** o Manifesto da Universidade do Sentido é, prioritariamente, a vivência do dia a dia e a respectiva busca por sentido, num mundo que insiste moldar pessoas como meras consumidoras passivas de produtos e/ou serviços que – por vezes – nem sabem por que os usam. Para tanto, no intuito de trazer luz e intentar reflexões, insistem num questionamento, não raro, inquietante: "¿Qué te pa'?", ou seja, uma pergunta sobre como vão as coisas, sobre o que tem trazido dor ou falta de esperança. Uma pergunta para iniciar o processo de diálogo. É o foco no momento **ver** (no caso, transliterado para a dimensão da escuta), dizendo – simbolicamente – que se importa, que se está aberto à escuta:

interessada, não interesseira. Segue-se o exercício próprio, nesta valorização da dor, condição ou desafio do outro, o **julgar**; ou seja, como se posiciona diante do que se vê/escuta, comunicando e validando a genuína motivação da pergunta inicial: "¿Qué te pa'?". Encontrar, nesse processo, caminhos, saídas, respostas, estimula um **agir** cooperado, incrementado na partilha voluntária e generosa da pergunta que gera abertura, proximidade e reconhecimento de si no outro, nessa construção de sentido comunitário.

**Los pilares: escuchar, crear y celebrar (Os pilares: escutar, criar e celebrar):** o Manifesto da Universidade do Sentido quer ser (re)conhecido por fruir em três dimensões: 1. Escutar as dores, dramas e desafios do mundo; 2. Criar "uma nova" cultura diante do que escutou, sem esquiva, portanto, após ter ciência daquilo que afeta o próximo (pessoa, família, grupo, comunidade) e, enfim, para evitar a rotina que pode confundir tarefa com missão - vez que outra - parar para, simplesmente, celebrar; não necessariamente conquistas, mas a caminhada, a jornada, os aprendizados pelo caminho. Os três pilares intencionam a cultura do encontro. Por isso, é preciso considerar que o mesmo pode ocorrer em sala de aula, no espaço da comunidade educativa. O encontro autêntico, entretanto, levará esta dinâmica para além da sala de aula, para o chão da vida, que ocorre nas ruas, bairros e cidades. Assim, a Universidade do Sentido se apresenta como um espaço sem paredes. Ela precisa ser ágil e flexível para **ver** e escutar aquilo que afeta o mundo ao seu redor. Precisa estar próxima o suficiente das pessoas e comunidades, ao seu redor, a ponto de sentir compaixão, bem como ser capaz de racionalizar o contexto e **julgar** com reflexão crítica, para além do solo acadêmico, para **agir** onde se fizer necessária, com encaminhamentos e resoluções.

**Los valores que sustentan la Universidad del Sentido (Os valores que sustentam a Universidade do Sentido):** o Manifesto da Universidade do Sentido compreende a educação como um motor, um gerador, uma usina que produz força para o mundo, a começar pelo mundo ao seu redor, dentro da rotina do cotidiano. Exige, por certo, uma visão sistêmica da realidade, capaz de perceber como decisões particulares ou de grupos privilegiados impactam a vida de tantos outros. Essa percepção coletiva trará algum nível de desconforto ou esforço pessoal.

Chegar a esse ponto não resulta do ligar ou desligar uma chave. É um processo contínuo de aprendizado. O Papa Francisco insiste, assim, na tarefa de juntar os caquinhos de uma vida sem sentido, em fragmentos; ele propõe que a Cultura do Encontro seja o caminho, pois ali é possível **ver** e perceber a outra pessoa, **julgar** as circunstâncias e dialogar sobre oportunidades e possibilidades, mesmo em meio ao caos, para, enfim, **agir** e combater aquilo que fragmenta e torna um distante do outro.

***El método: armonizar los tres lenguajes -mente, corazón y manos- en una nueva educación (O método: harmonizar as três linguagens – mente, coração e mãos – em uma nova educação):*** o Manifesto da Universidade do Sentido observa a pessoa em sua inteireza: na linguagem do *coração* (ação sensível ao outro, de forma voluntária e solidária), da *mente* (na reflexão crítica e criativa), das *mãos* (buscando efetividade das ações); trazendo atenção – bastante oportuna neste momento de crise climática – para o que se denomina como *ecologia integral*. Ou seja, as três linguagens propostas: mente, coração e mãos, precisam coexistir harmonicamente. Nem só de emoção, nem só razão, nem só execução. Para haver pleno sentido, as três precisam fomentar e participar do mesmo processo educativo.

***Objetivos para el desarrollo de las competencias personales, interpersonales y culturales (Objetivos para o desenvolvimento de competencias pessoais, interpessoais e culturais):*** o Manifesto da Universidade do Sentido encontra, neste tópico, um direcionamento mais focado para a dimensão do Agir. Tendo como alvo os jovens, de modo a que possam encarar a realidade com entendimento do que se passa e de como podem fazer a diferença. A mensagem, entretanto, nas palavras do Papa Francisco soa mais como um convite do que uma cobrança, mas sem deixar de enaltecer a relevância deste. Não como algo para ser encarado como peso ou assustador, mas como uma oportunidade de construir e assumir espaços para impacto e transformação social, a partir de questionamentos conscientes e amadurecidos pela caminhada em conjunto. A juventude recebe, aqui, um chamado para viver um mundo mais justo. Mundo este com o qual ela mesma pode participar da construção. Um mundo em que a educação não é mais um privilégio, mas um direito garantido. Direito que promove

não só acesso, mas também possibilidades para mitigar toda sorte de injustiça e desigualdade. Enfim, vislumbrar e lutar por uma educação que não naturaliza a fome, a violência, a falta de acesso a serviços básicos como saúde, justiça e moradia; bem como valoriza aquilo que aponta para uma essência humanizada do bem-viver: esperar, fraternizar, amar, solidarizar, sonhar, embelezar, criar, conviver.

### **Apresentando o texto original e a tradução para a língua portuguesa interpretada do manifesto da universidade do sentido<sup>30</sup>**

Nas seções A a I, em forma de colunas – estão dispostos o texto em língua espanhola (do documento original do Manifesto da Universidade do Sentido), seguido de tradução livre e interpretada:

#### **Seção A | Tendo como pano de fundo uma grande crise**

A.1. El Papa Francisco ha calificado la actual situación histórica no como una época de cambio, sino como un cambio de época, que ve a la humanidad enfrentarse a una grave y compleja crisis.	A.1. O Papa Francisco descreveu a situação histórica atual não como uma época de mudança, mas como uma mudança de época, que vê a humanidade diante de uma crise grave e complexa.
A.2. <i>Crisis es una</i> palabra griega que expresa bien el concepto de un pasaje difícil, en el que uno debe tomar decisiones ante una situación cargada de incertidumbre.	A.2. <i>Crisis</i> é uma palavra grega que expressa bem o conceito de uma passagem difícil, na qual se deve tomar decisões diante de uma situação repleta de incertezas.
A.3. La pandemia provocada por la Covid-19, acentúa esta crisis trascendental, y es una tragedia, especialmente para los más vulnerables, los más pobres, los menos protegidos.	A.3. A pandemia causada pela Covid-19 acentua essa crise transcendental, e é uma tragédia, especialmente para os mais vulneráveis, os mais pobres, os menos protegidos.
A.4. Sin embargo, " <i>entrar en crisis</i> " no tiene necesariamente un significado negativo; al contrario, puede convertirse en una oportunidad, en una gracia.	A.4. No entanto, " <i>entrar em crise</i> " não tem necesariamente um significado negativo; pelo contrário, pode tornar-se uma oportunidade, uma graça.
A.5. "¡Pobre de la humanidad sin crisis! Toda perfecta, toda ordenadita, toda almidonadita.	A.5. " <i>Pobre humanidade sem crise! Tudo perfeito, tudo arrumado, tudo engomado.</i>

<sup>30</sup> Esta versão do Manifesto resulta de uma atualização após o *Encuentro Internacional del Sentido* que ocorreu em Roma, na cidade do Vaticano, em 2024. Sobre o encontro, veja destaque publicado no site VATICAN NEWS (2024): "Scholas Occurrentes y CAF -Banco de Desarrollo de América Latina y El Caribe- organizan el Encuentro Internacional de Sentido, que se realizará del 21 al 23 de mayo, en el que participarán rectores de las más importantes universidades del mundo, académicos y líderes culturales globales, y que contará con la presencia del Papa Francisco en la última jornada. Personalidades de la cultura, la política y la tecnología, jóvenes influyentes en sus comunidades y artistas viajarán a la Ciudad del Vaticano para buscar soluciones concretas a los desafíos de la Universidad del Sentido, cuya gestión ha sido encomendada por el Papa Francisco al Movimiento Educativo Internacional Scholas Occurrentes."

<p>Pobre. Sería, pensémosla, una humanidad así sería una humanidad enferma, muy enferma. Gracias a Dios que no se da. Sería una humanidad dormida". (Papa Francisco).</p>	<p><i>Pobrezinha! Pensemos nisso, uma humanidade assim seria doentia, muito doente. Graças a Deus isto não acontece. Ela seria uma humanidade adormecida"</i> (Papa Francisco, 2020).</p>
<p>A.6. La crisis genera una apertura, una oportunidad de reflexión, nos saca a la luz, es una llamada, una invitación a cuestionarnos, a revisar nuestra escala de valores y el sentido que damos a nuestras vidas. Si abordamos esta crisis con humildad, valentía, curiosidad y creatividad, podemos generar nuevos horizontes imaginativos en los que se valoren el respeto a la dignidad humana y la integridad de la creación.</p>	<p>A.6. A crise gera uma abertura, uma oportunidade de reflexão, traz-nos à luz, é um apelo, um convite a nos questionarmos, a rever a nossa escala de valores e o sentido que damos às nossas vidas. Se abordarmos esta crise com humildade, coragem, curiosidade e criatividade, podemos gerar novos horizontes imaginativos nos quais o respeito pela dignidade humana e a integridade da criação são valorizados.</p>
<p>A.7. La pandemia es una tragedia, pero sería una tragedia aún mayor no prestar atención a su mensaje, no entender sus lecciones, no aprender del dolor y la desorientación que ha afectado a cada persona y a cada comunidad. Desde abajo, desde donde hemos caído, estamos aprendiendo a ver las cosas de otra manera, desde otra perspectiva. La crisis sanitaria y económica revela una crisis aún más profunda, la de una sociedad en la que se impone la lógica del individualismo, de la competencia desenfrenada, de la explotación de los más pobres e indefensos, del reparto desigual de los recursos, del empobrecimiento de la tierra.</p>	<p>A.7. A pandemia é uma tragédia, mas seria uma tragédia ainda maior não prestar atenção à sua mensagem, não entender suas lições, não aprender com a dor e com a desorientação que afetaram cada pessoa e cada comunidade. De baixo, do lugar de onde caímos, estamos aprendendo a ver as coisas de maneira diferente, de outra perspectiva. A crise sanitária e econômica revela uma crise ainda mais profunda, a de uma sociedade em que se impõe a lógica do individualismo, da concorrência desenfreada, da exploração dos mais pobres e indefesos, da distribuição desigual dos recursos, do empobrecimento da terra.</p>
<p>A.8. Hay recursos naturales y técnicos en el mundo que permitirían a todos obtener lo necesario para vivir con dignidad, en armonía con los ritmos sostenibles del mundo natural. Sin embargo, la realidad es bien distinta, debido al dominio de un paradigma tecnocrático que pone el conocimiento científico y tecnológico al servicio de la producción de dinero y del beneficio a toda costa, alimentando el individualismo y el consumismo, generando injusticia y desigualdad, contaminando y saqueando el planeta. Lo que se pone a prueba no es solo la eficacia de un sistema sanitario o la solidez de una economía en dificultades a causa de la pandemia, sino también nuestros valores individuales y colectivos y el modelo de sociedad que estamos construyendo.</p>	<p>A.8. Existem recursos naturais e técnicos no mundo que permitiriam a todos obter o que precisam para viver com dignidade, em harmonia com os ritmos sustentáveis do mundo natural. No entanto, a realidade é bem diferente, devido ao domínio de um paradigma tecnocrático que coloca o conhecimento científico e tecnológico a serviço da produção de dinheiro e do lucro a todo custo, alimentando o individualismo e o consumismo, gerando injustiça e desigualdade, poluindo e saqueando o planeta. O que está sendo testado não é apenas a eficácia de um sistema de saúde ou a solidez de uma economia em dificuldade devido à pandemia, mas também nossos valores individuais e coletivos e o modelo de sociedade que estamos construindo.</p>
<p>A.9. Invitando a aprovechar bien esta crisis, el Papa Francisco nos pide que cambiemos de paradigma, que pasemos de la lógica del individualismo y del despilfarro a la lógica del cuidado y de la solidaridad.</p>	<p>A.9. Convidando-nos a fazer bom uso dessa crise, o Papa Francisco pede-nos que mudemos o paradigma, que pasemos da lógica do individualismo e do desperdício para a lógica do cuidado e da solidariedade.</p>

<p>A.10. La cultura de la exclusión se contraponen a la cultura de la inclusión, en la conciencia de que todos somos interdependientes, y de que solo una sociedad basada en el bien común puede perseguir el ideal de igualdad y armonía, en la conciencia de que, según la expresión china tianxia weigong 天下為公 "el mundo es de todos".</p>	<p>A.10. A cultura da exclusão se opõe à cultura da inclusão, na consciência de que somos todos interdependentes, e de que somente uma sociedade baseada no bem comum pode perseguir o ideal de igualdade e harmonia, na consciência de que, segundo a expressão chinesa tianxia weigong 天下為公 "o mundo pertence a todos".</p>
---	---

## Seção B | Nasce uma "nova" universidade, a Universidade do Sentido

<p>B.11. Con el telón de fondo de la crisis global que afronta la humanidad, el Papa Francisco celebra que Scholas de vida a la Universidad del Sentido, con la tarea de educar a las personas para que busquen, dentro de la desorientación de una cultura que muestra todos sus límites, el sentido profundo de las cosas. La Universidad del Sentido no es una nueva universidad que se suma a las muchas ya existentes, sino una universidad "nueva", inspirada en una nueva lógica, la de la cultura de la escucha, del encuentro, de la solidaridad, del cuidado. Es una universidad que no se preocupa de buscar lo materialmente <i>útil</i>, sino lo <i>indispensable</i> para la vida del alma; ansiosa no de ganar, sino de dar, no de ser una fortaleza académica, sino un puente hacia nuestra humanidad más profunda. En la Universidad del Sentido aprendemos de la vida, los jóvenes comunican la esperanza de sus sueños y los mayores la sabiduría de sus experiencias.</p>	<p>B.11. No contexto da crise global que a humanidade enfrenta, o Papa Francisco celebra as <i>Scholas</i> da Vida na Universidade do Sentido, com a tarefa de educar as pessoas a buscar, dentro da desorientação de uma cultura que mostra todos os seus limites, o sentido profundo das coisas. A Universidade do Sentido não é uma nova universidade que se junta às muitas já existentes, mas uma "nova" universidade, inspirada por uma nova lógica, a da cultura da escuta, do encontro, da solidariedade e do cuidado. É uma universidade que não se preocupa em buscar o que é materialmente útil, mas o que é indispensável para a vida da alma; ansiosa não para receber, mas para dar, não para ser uma fortaleza acadêmica, mas uma ponte para nossa humanidade mais profunda. Na Universidade do Sentido, aprendemos com a vida. Os jovens comunicam a esperança de seus sonhos e os idosos, a sabedoria de suas experiências.</p>
<p>B.12. La Universidad del Sentido pretende encarnar la misión que ha inspirado a Scholas desde su creación: responder a la llamada a crear una cultura del encuentro reuniendo a jóvenes, adultos y mayores de todas las etnias, culturas, credos y clases sociales de todo el mundo en una experiencia educativa que dé sentido al sentir, al pensar y al actuar.</p>	<p>B.12. A Universidade do Sentido pretende encarnar a missão que inspirou Scholas desde a sua criação: responder ao chamado para criar uma cultura do encontro, reunindo jovens, adultos e idosos de todas as etnias, culturas, credos e classes sociais de todo o mundo em uma experiência educacional que dê sentido ao sentir, pensar e agir.</p>

## Seção C | O coração da universidade

<p>C.13. El corazón de esta Universidad es educar en la búsqueda del Sentido. Una búsqueda que une a profesores, estudiantes y comunidades invitados a recorrer juntos el mismo camino.</p>	<p>C.13. O coração desta Universidade é educar na busca do Significado. Uma busca que une professores, alunos e comunidades convidados a trilhar juntos o mesmo caminho. Uma busca</p>
---	--

<p>Una búsqueda que parte de las preguntas que se crean en el encuentro con los jóvenes del mundo, que nos cuentan lo que viven, lo que buscan, lo que necesitan.</p>	<p>que parte das perguntas que se criam no encontro com os jovens do mundo, que nos dizem o que vivem, o que procuram, o que precisam.</p>
<p>C.14. La Universidad del Sentido quiere reimaginar la educación, poniendo en el centro a la persona, en su singularidad, y a la comunidad, como expresión de la pluralidad, un lugar acogedor y creativo, en el que todos puedan sentirse bienvenidos y participar. Una universidad que no se cierra como institución, sino que permanece abierta y sigue recreándose.</p>	<p>C.14. A Universidade do Sentido quer reimaginar a educação, colocando no centro a pessoa, em sua singularidade, e a comunidade como expressão da pluralidade, como um lugar acolhedor e criativo, no qual todos possam se sentir acolhidos e participar. Uma universidade que não está fechada enquanto instituição, mas permanece aberta e continua se criando.</p>
<p>C.15. Una universidad atípica que, como dice Platón, "no tiene lugar porque está en todas partes". Una semilla muy pequeña, que puede convertirse en un árbol muy grande, donde las raíces están en las enseñanzas del Papa Francisco y en la experiencia de Scholas; una universidad local y global, intercultural e interreligiosa, en la que las diferentes generaciones dialoguen e investiguen juntas, una universidad que pueda llamar a los pensadores locales, a los poetas, a los artistas, a los políticos, a los médicos, a los artesanos, a los ancianos de los pueblos... y escucharlos y hablar con ellos. Una universidad que da voz a una cultura que no pertenece a los intelectuales, sino al pueblo.</p>	<p>C.15. Uma universidade atípica que, como diz Platão, "<i>não tem lugar porque está em toda parte</i>". Uma semente muito pequena, que pode se tornar uma árvore muito grande, onde as raízes estão nos ensinamentos do Papa Francisco e na experiência de Scholas; uma universidade local e global, intercultural e inter-religiosa, na qual as diferentes gerações dialogam e pesquisam juntas, uma universidade que pode chamar os pensadores locais, os poetas, os artistas, os políticos, os médicos, os artesãos, os idosos das aldeias... para ouvi-los e conversar com eles... Uma universidade que dá voz a uma cultura que não pertence aos intelectuais, mas ao povo.</p>
<p>C.16. Una universidad en la que se aprende no solo con la mente, sino con el corazón y la experiencia.</p>	<p>C.16. Uma universidade na qual se aprende não apenas com a mente, mas com o coração e a experiência.</p>
<p>C.17. Juan Damasceno dijo que mientras la razón construye ídolos, solo el asombro sabe. Para Blas Pascal, "<i>el corazón tiene sus razones, que la razón no conoce</i>". Y Don Bosco afirmaba que "la educación es cosa del corazón". El corazón debe latir conectado a la mente, es la única manera de no caer en la trampa del sentimentalismo. Solo así podemos evitar caer en el racionalismo, en la teoría gris que construye ídolos y pierde su relación con la realidad ("<i>Toda teoría, querido amigo, es gris, pero el árbol dorado de la vida es siempre verde</i>", escribió J. W. Goethe), o la falsea, transformándola en una relación de dominación, en lugar de una de respeto, afecto y cuidado.</p>	<p>C.17. João Damasceno disse que, embora a razão construa ídolos, enquanto a razão constroi ídolos, apenas a admiração conhece. Para Blaise Pascal, "<i>o coração tem suas razões, que a razão não conhece</i>". E Dom Bosco afirmava que "<i>a educação é uma questão do coração</i>". O coração deve bater conectado à mente, é a única maneira de não cair na armadilha do sentimentalismo. Só assim podemos evitar cair no racionalismo, na teoria cinzenta que constroi ídolos e perde sua relação com a realidade ("<i>Toda teoria, caro amigo, é cinza, mas a árvore dourada da vida é sempre verde</i>", escreveu J. W. Goethe), ou a falseia, transformando-a em uma relação de dominação, ao invés de uma relação de respeito, carinho e cuidado.</p>
<p>C.18. Así es la Universidad del Sentido: una universidad que no propone a los jóvenes una visión utilitaria y mercantil de la vida, sino que</p>	<p>C.18. Esta é a Universidade do Sentido: uma universidade que não propõe aos jovens uma visão utilitarista e mercantil da vida, mas que os</p>

les ayuda a tomar conciencia de su singularidad, de sus talentos, de su lugar en el mundo, con los demás, y les invita a ser mejores personas, que incluso podrían llegar a contribuir a la solución de los problemas de la sociedad a partir de su experiencia.	ajuda a tomar consciência de sua singularidade, de seus talentos, de seu lugar no mundo, com os outros, e os convida a serem pessoas melhores, que poderiam até contribuir para a solução dos problemas da sociedade a partir de sua experiência.
C.19. No es una tarea fácil, pide dejar una tierra conocida, para un destino incierto.	C.19. Não é uma tarefa fácil, pede-nos que deixemos uma terra familiar, para um destino incerto.
C.20. Muchas tradiciones religiosas ofrecen relatos de personajes ejemplares que abandonaron la comodidad de las certezas garantizadas para emprender el difícil viaje hacia la Verdad y el ser. Así, Siddhartha dejó su cómoda vida de príncipe en busca de una felicidad más profunda. Así, la poderosa imagen bíblica y coránica nos habla de Abraham, que siendo un anciano dejó su tierra (lo conocido) para embarcarse en un largo viaje hacia lo desconocido, el misterio. Dios parecía pedirle algo bastante loco, pero su abandono de las certezas le llevó por caminos desconocidos para encontrar el sentido de su vida. Esta imagen puede inspirar la Universidad del Sentido: la escucha, la pasión, el asombro y la búsqueda de sentido son los puntos de partida, la invitación a lo desconocido, la apertura al misterio.	C.20. Muitas tradições religiosas oferecem histórias de personagens exemplares que deixaram o conforto das certezas garantizadas para empreender a difícil jornada rumo à Verdade e ao ser. Assim, Siddhartha deixou sua vida confortável como príncipe em busca de uma felicidade mais profunda. Assim, a poderosa imagem bíblica e corânica nos fala sobre Abraão, que já velho deixou sua terra (o conhecido) para embarcar em uma longa jornada em direção ao desconhecido, ao mistério. Deus parecia pedir-lhe algo muito louco, mas o abandono das certezas levou-o por caminhos desconhecidos para encontrar o sentido da sua vida. Essa imagem pode inspirar a Universidade do Sentido: a escuta, a paixão, a admiração e a busca de sentido são os pontos de partida, o convite ao desconhecido, a abertura ao mistério.

### Seção D | Criando uma comunidade de aprendizado e vida

D.21. El corazón de la educación es la relación, su fruto es un aprendizaje rico en sentido, que lleva no solo a conocer y comprender, sino a transformar la realidad. En el vínculo educativo, los profesores y los estudiantes están implicados en una relación de reciprocidad, cada uno dando y recibiendo, creciendo juntos, compartiendo conocimientos, la voluntad de aprender, sus pasiones, el compromiso de mejorar su comunidad.	D.21. O coração da educação é a relação, seu fruto é um aprendizado rico em significado, que leva não apenas ao conhecimento e à compreensão, mas também à transformação da realidade. No vínculo educativo, professores e alunos estão envolvidos em uma relação de reciprocidade, cada um dando e recebendo, crescendo juntos, compartilhando conhecimentos, a vontade de aprender, suas paixões, o compromisso de melhorar sua comunidade.
D.22. La Universidad del Sentido se basa en la experiencia de una comunidad de personas, en la que la investigación, el pensamiento y la vida se comparten en un diálogo continuo entre adultos y jóvenes de diferentes orígenes, culturas y religiones. Se trata de una relación de escucha mutua y de participación plena, en un intercambio que contempla la experiencia de los adultos y la novedad de los jóvenes como un todo armónico, en el que se establece un	D.22. A Universidade do Sentido baseia-se na experiência de uma comunidade de pessoas, na qual a pesquisa, o pensamento e a vida são compartilhados em um diálogo contínuo entre adultos e jovens de diferentes origens, culturas e religiões. É uma relação de escuta recíproca e de participação plena, num intercâmbio que contempla a experiência dos adultos e a novidade dos jovens como um todo harmonioso, no qual se estabelece um pacto

pacto que se renueva y alimenta continuamente gracias a las oportunidades de compartir, que integran lecciones, seminarios, investigaciones y actividades de servicio a la comunidad.	que se renova e alimenta continuamente graças às oportunidades de partilha, que integram aulas, seminários, pesquisas e atividades de serviço à comunidade.
D.23. Dentro de la relación educativa que crea la Universidad del Sentido, el estudio y la vida, el aula física y el aula global están estrechamente conectados; el aprendizaje se nutre de todos los lenguajes del conocimiento científico y humanístico, del arte, de la tecnología y de las experiencias vitales.	D.23. Dentro da relação educacional criada pela Universidade do Sentido, estudo e vida, a sala de aula física e a sala de aula global estão intimamente ligadas. A aprendizagem é alimentada por todas as linguagens do conhecimento científico e humanístico, da arte, da tecnologia e das experiências de vida.
D.24. Al educador se le confía esta gran misión: alimentar el alma, saber distinguir lo simplemente útil de lo indispensable, ayudar a no perder de vista lo esencial, porque no solo de pan vive el hombre.	D.24. Ao educador é confiada esta grande missão: nutrir a alma, saber distinguir o que é simplesmente útil do que é indispensável, ajudar a não perder de vista o essencial, porque nem só de pão vive o homem.
D.25. Una universidad que quiere conectar con la humanidad y la naturaleza, que pretende enseñar desde el asombro que abre a la creatividad y alimenta la investigación, no es solo un entorno de aprendizaje bien organizado, sino una comunidad de vida, un lugar de orientación, un puente hacia el futuro, un viaje que conduce a una comprensión más profunda del sentido de las cosas.	D.25. Uma universidade que deseja se conectar com a humanidade e a natureza, que visa ensinar a partir da maravilha que se abre à criatividade e nutre a pesquisa, não é apenas um ambiente de aprendizagem bem organizado, mas uma comunidade de vida, um lugar de orientação, uma ponte para o futuro, uma jornada que leva a uma compreensão mais profunda do significado das coisas.

### Seção E | A pergunta subjacente: O que está acontecendo contigo?

E.26. La Universidad del Sentido no distribuye diplomas ni promueve carreras; no se ocupa de dar respuestas a todas las preguntas; es, ante todo, la experiencia de una aventura humana en busca del sentido de las cosas y de la propia vida. La pregunta fundamental que hace a quienes asisten a ella es "¿QUÉ TE PA'?", una expresión del español, "¿Qué es lo que te pasa?", que significa: ¿Qué te pasa? ¿Qué estás experimentando? ¿Qué es lo que te causa dolor? ¿Qué anhelas o deseas? ¿Qué buscas?	E.26. A Universidade do Sentido não distribui diplomas nem promove carreiras; não trata de dar respostas a todas as perguntas; é, acima de tudo, a experiência de uma aventura humana em busca do sentido das coisas e da própria vida. A pergunta fundamental que ela faz àqueles que a frequenta é "¿Qué te pa'?", uma expressão do espanhol, "¿Qué es lo que te pasa?", que significa: O que está acontecendo contigo? O que você está experimentando? O que te causa dor? O que você anseia ou deseja? O que você está procurando?
E.27. Es una pregunta que nos invita a salir de la preocupación por las mil cosas que hay que hacer, de la ansiedad por los resultados que a menudo distrae la atención del "arte de vivir" y de convivir con los demás. Aprender a vivir con otros y permitir que esto contribuya al autoconocimiento puede ser inmensamente beneficioso para ese florecimiento humano que la Universidad del Sentido quiere fomentar.	E.27. É uma pergunta que nos convida a deixar a preocupação com as mil coisas que precisam ser feitas, a ansiedade com os resultados que muitas vezes desvia a atenção da "arte de viver" e de conviver com os outros. Aprender a conviver com os outros e permitir que isso contribua para o autoconhecimento pode ser imensamente benéfico para o florescimento humano que a Universidade do Sentido deseja promover.

<p>E.28. El deseo es suscitar esta pregunta mediante la aportación de conocimientos científicos y experiencia vital y acompañar al estudiante en la búsqueda de respuestas, con la preocupación de ayudarlo a crecer humanamente en este camino.</p>	<p>E.28. O desejo é levantar essa questão por meio da contribuição do conhecimento científico e da experiência de vida e acompanhar o aluno na busca de respostas, com a preocupação de ajudá-lo a crescer humanamente nesse caminho.</p>
<p>E.29. Esta perspectiva da un vuelco al enfoque tradicional de la educación universitaria. En general, a las universidades se les pide que proporcionen conocimientos, títulos, recursos, habilidades, para permitir a sus estudiantes encajar en la realidad económica y social como individuos capaces de hacer (trabajar, producir, demostrar, hacer carrera, hacerse un hueco ante los demás), y, después, de tener (tener éxito, una posición, riqueza), para alcanzar el resultado final, reservado solo a unos pocos privilegiados: ser (ser alguien en la vida). La Universidad del Sentido rompe con esta lógica, la trastoca, educa en la búsqueda del ser (ser uno mismo, en la plenitud y belleza de la propia singularidad). Desde este punto de partida -el reconocimiento de la belleza del propio ser, de la propia singularidad, y por tanto de la belleza de la comunidad que es el conjunto de estas singularidades- nace la responsabilidad, que es una respuesta a la llamada, una expresión de sí mismo, una creación.</p>	<p>E.29. Essa perspectiva vira de cabeça para baixo a abordagem tradicional da educação universitária. Em geral, pede-se às universidades que forneçam conhecimentos, diplomas, recursos, habilidades, para que seus alunos se encaixem na realidade econômica e social como indivíduos capazes de fazer (trabalhar, produzir, demonstrar, fazer carreira, conquistar um lugar diante dos outros) e, em seguida, de ter (sucesso, posição, riqueza), a fim de alcançar o resultado final, reservado apenas para alguns privilegiados: ser (ser alguém na vida). A Universidade do Sentido rompe com essa lógica, subverte-a, educa na busca do ser (ser você mesmo, na plenitude e beleza da própria singularidade). Deste ponto de partida – o reconhecimento da beleza do próprio ser, da própria singularidade e, portanto, da beleza da comunidade que é o conjunto dessas singularidades – nasce a responsabilidade, que é uma resposta ao chamado, uma expressão de si mesmo, uma criação.</p>

## Seção F | Os pilares: escutar, criar e celebrar

<p>F.30. El entorno de aprendizaje de la Universidad del Sentido se define por tres dimensiones: escuchar, crear y celebrar.</p>	<p>F.30. O ambiente de aprendizagem da Universidade do Sentido é definido por três dimensões: escutar, criar e celebrar.</p>
--	--

### Subseção a | Escutar

<p>F.a.31. Escuchar es la condición para abrirse a los acontecimientos que nos llaman, a lo inesperado.</p>	<p>F.a.31. A escuta é a condição para se abrir aos acontecimentos que nos chamam, ao inesperado.</p>
<p>F.a.32. Una sociedad que ha cultivado una falsa imagen de la felicidad, centrada en las cosas, en las posesiones y en el derecho a su propia felicidad individual, es una sociedad que ha olvidado su sentido de la realidad. Ha perdido la capacidad de distinguir el valor de lo esencial ante lo efímero y superficial.</p>	<p>F.a.32. Uma sociedade que cultivou uma falsa imagem de felicidade, centrada em coisas, posses e no direito à sua própria felicidade individual, é uma sociedade que esqueceu seu senso de realidade. Ela</p>

	perdeu a capacidade de distinguir o valor daquilo que é essencial frente ao que é efêmero e superficial.
F.a.33. Cuando los demás y la realidad se ven solo a la luz del interés propio, perdemos la experiencia del asombro y la belleza del auténtico encuentro.	F.a.33. Quando os outros e a realidade são vistos apenas à luz do interesse próprio, perdemos a experiência da admiração e a beleza do encontro autêntico.
F.a.34. La Universidad del Sentido es el espacio sin paredes y sin prisa para encontrar el sentido de las cosas. El lugar para estar juntos, en el intercambio entre generaciones, experiencias, culturas. Tiempo para el silencio y la reflexión <i>-otium en contraposición a negotium-</i> , tiempo para el estudio fruto de la pasión por los demás y por el mundo.	F.a.34. A Universidade do Sentido é um espaço sem paredes e sem pressa para encontrar o sentido das coisas. O lugar para estarmos juntos, no intercâmbio entre gerações, experiências, culturas. Um tempo de silêncio e reflexão – <i>otium em oposição a negotium</i> – um tempo de estudo que é o resultado da paixão pelos outros e pelo mundo.
F.a.35. Durante la pandemia vivimos un tiempo que no podíamos llenar con nuestras acciones o agitaciones, un tiempo que nos invitaba a reflexionar, a hacer una pausa (y experimentamos la dificultad de no estar acostumbrados a hacerlo). Este tiempo "vacío" no puede llenarse gracias a lo que tenemos o a lo que hacemos, sino gracias a lo que somos.	F.a.35. Durante a pandemia vivemos um tempo que não podíamos preencher com nossas ações ou agitações, um tempo que nos convidava a refletir, a fazer uma pausa (e experimentamos a dificuldade de não estarmos acostumados a fazê-lo). Esse tempo "vazio" não pode ser preenchido pelo que temos ou pelo que fazemos, mas pelo que somos.
F.a.36. Ahora, tenemos que transformar lo que hemos aprendido en formas de ser y actuar. La Universidad del Sentido fomenta la capacidad de escuchar las necesidades del mundo, con el corazón (compasión) y la mente (reflexión crítica) y nos educa para salir, de nosotros mismos, del recinto académico, para encontrar, compartir, transformar.	F.a.36. Agora, temos que transformar o que aprendemos em modos de ser e agir. A Universidade do Sentido promove a capacidade de escutar as necessidades do mundo, com o coração (compaixão) e a mente (reflexão crítica) e nos educa a sair de nós mesmos, do espaço acadêmico, para encontrar, compartilhar, transformar.

<p>F.b.37. La escucha, con todas las herramientas que permite la investigación, provoca una comprensión profunda y empática e insta a la responsabilidad. <i>Responsabilidad</i> viene del latín <i>respondeo</i> (yo respondo); la responsabilidad es la respuesta que estamos llamados a dar a lo que hemos escuchado, sentido y compartido.</p>	<p>F.b.37. Escutar, com todas as ferramentas que a pesquisa permite, provoca uma compreensão profunda e empática e instiga à responsabilidade. A <i>responsabilidade</i> vem do latim <i>respondeo</i> (eu respondo). A responsabilidade é a resposta que somos chamados a dar ao que ouvimos, sentimos e compartilhamos.</p>
<p>F.b.38. Escuchar genera empatía, compasión y compromiso. Reconocimiento de la necesidad de los seres humanos de todas las edades de encontrar un sentido a sus vidas y a su lugar en el mundo. La Universidad del Sentido se relaciona con esta cuestión existencial, no proporciona respuestas prefabricadas, que cierran la búsqueda de un conocimiento más profundo, sino que plantea preguntas que invitan a buscar de una manera nueva, más abierta a la vida y al misterio. La respuesta responsable requiere creatividad. No procede mediante la fragmentación, la hiperespecialización de las disciplinas, sino que las integra, persiguiendo una visión holística. Promueve competencias complejas que implican a toda la vida, competencias que están en juego, que se arriesgan en el impacto con los problemas, que están al servicio de la equidad, la tolerancia, la responsabilidad social y medioambiental. La Universidad del Sentido pretende formar ciudadanos responsables, flexibles, críticos, apasionados y comprometidos con los demás y con el entorno.</p>	<p>F.b.38. Escutar gera empatia, compaixão e compromisso. O reconhecimento da necessidade dos seres humanos de todas as idades de encontrar sentido em suas vidas e seu lugar no mundo. A Universidade do Sentido se relaciona com essa questão existencial, não fornece respostas prontas, que fecham a busca por um conhecimento mais profundo, mas coloca questões que nos convidam a buscar de uma maneira nova, mais aberta à vida e ao mistério. A resposta responsável requer criatividade. Não age por meio da fragmentação, pela hiperespecialização das disciplinas, mas as integra, buscando uma visão holística. Promove competências complexas que envolvem toda a vida, competências que estão em jogo, que se arriscam no impacto com os problemas, que estão ao serviço da equidade, da tolerância, da responsabilidade social e ambiental. A Universidade do Sentido tem como objetivo formar cidadãos responsáveis, flexíveis, críticos, apaixonados e comprometidos com os demais e com o seu entorno.</p>

### Subseção c | Celebrar

<p>F.c.39. La educación no consiste en saber muchas cosas, sino en escuchar, ser creativo y ser agradecido. Una educación que no genera empatía y compasión conduce a la indiferencia y produce violencia. La educación no se orienta a la prisa del <i>hacer</i>, sino a la plenitud del <i>ser</i>; no responde a la lógica de lo útil, sino a la armonía, la belleza y la paz. <i>Celebrar es el momento de la conciencia</i> y la gratitud, el momento de la celebración y del compartir. Una experiencia es significativa si le hace a uno crecer como persona, y tomar conciencia de ella genera gratitud. Uno descubre que el viaje se ha entretajido con encuentros que nos han enriquecido espiritualmente. Estos encuentros nos han proporcionado un conocimiento inesperado,</p>	<p>F.c.39. Educação não é saber muitas coisas, mas escutar, ser criativo e ser grato. Uma educação que não gera empatia e compaixão leva à indiferença e produz violência. A educação não é orientada para a pressa de fazer, mas para a plenitude do ser; não responde à lógica do útil, mas à harmonia, à beleza e à paz. Celebrar é o tempo de conscientização e gratidão, o tempo de celebração e compartilhamento. Uma experiência é significativa se faz você crescer como pessoa, e tomar consciência dela gera gratidão. Descubra-se que o caminho foi entrelaçado com encontros que nos enriqueceram espiritualmente. Esses encontros nos proporcionaram conhecimentos inesperados, uma compreensão mais profunda da realidade, um novo olhar sobre o mundo, os</p>
---	--

<p>una comprensión más profunda de la realidad, una nueva mirada al mundo, los vínculos interpersonales que se han fortalecido, el sentido de comunidad que ha crecido. <i>Celebrar</i> significa reconocer el don del que hemos sido hechos receptores, que es mucho más de lo que hemos podido dar.</p>	<p>laços interpessoais que foram fortalecidos, o senso de comunidade que cresceu. Celebrar significa reconhecer o dom do qual fomos feitos destinatários, que é muito mais do que aquilo que podemos oferecer.</p>
---	--

## Seção G | Os valores que sustentam a universidade do sentido

<p>G.40. La injusta brecha, que se está convirtiendo en un abismo entre los pocos afortunados y los muchos desfavorecidos, puede ser salvada por el poder de la educación, iluminada por el ideal de justicia y equidad. La educación es la fuerza que puede cambiar el mundo, ayudando a las personas a madurar en la transición de la zona de confort, donde prevalece el sentido común y la búsqueda de la satisfacción de las necesidades individuales, a una ampliación de la visión y del corazón, que conduce a una comprensión sistémica, colectiva e interdependiente de la realidad y a la asunción de un compromiso transformador.</p>	<p>G.40. A lacuna injusta, que está se transformando em um abismo entre os poucos afortunados e os muitos desfavorecidos, pode ser superada pelo poder da educação, iluminada pelo ideal de justiça e equidade. A educação é a força que pode mudar o mundo, ajudando as pessoas a amadurecerem na transição da zona de conforto, onde prevalece o bom senso e a busca pela satisfação das necessidades individuais, para uma ampliação da visão e do coração, que leva a uma compreensão sistêmica, coletiva e interdependente da realidade e à assunção de um compromisso transformador.</p>
<p>G.41. &lt;&lt; No vamos a cambiar el mundo si no cambiamos la educación &gt;&gt; amonesta el Papa Francisco. La Universidad del Sentido quiere aceptar la invitación y comprometerse a renovar la educación.</p>	<p>G.41. "Não vamos mudar o mundo se não mudarmos a educação", adverte o Papa Francisco. A Universidade do Sentido quer aceitar o convite e se comprometer a renovar a educação.</p>
<p>G.42. Como dice un proverbio zulú "una persona es una persona que pasa a través de otras personas", nadie es totalmente independiente y nadie es definitivamente inútil: todos somos interdependientes. La sabiduría que en la cultura africana se expresa con la palabra ubuntu nos enseña a reconocer el vínculo existencial entre las personas y el medio ambiente y la deuda de cada generación con sus antepasados y la consiguiente responsabilidad por su legado y su futuro.</p>	<p>G.42. Como diz um provérbio zulu, "<i>uma pessoa é uma pessoa que passa por outras pessoas</i>", ninguém é totalmente independente e ninguém é definitivamente inútil: somos todos interdependentes. A sabedoria expressa na cultura africana pela palavra <i>ubuntu</i> nos ensina a reconhecer o vínculo existencial entre as pessoas e o meio ambiente e a dívida de cada geração para com seus ancestrais e a consequente responsabilidade por seu legado e seu futuro.</p>
<p>G.43. A la luz de esta visión, la Universidad del Sentido quiere ser una institución abierta, un lugar de encuentro que recree, una comunidad de "únicos" que reúnan sus diferencias y juntos busquen realizar el sueño de un mundo nuevo.</p>	<p>G.43. À luz dessa visão, a Universidade do Sentido quer ser uma instituição aberta, um ponto de encontro que recria, uma comunidade de "únicos" que reúnam suas diferenças e juntos busquem realizar o sonho de um novo mundo.</p>
<p>G.44. Desde el principio, el Papa Francisco soñó con Scholas como la posibilidad de dar una respuesta concreta a la llamada de este tiempo, encomendándole la tarea de educar a la apertura al otro, a la escucha, a la tarea de</p>	<p>G.44. Desde o início, o Papa Francisco sonhou com Scholas como a possibilidade de dar uma resposta concreta ao chamado deste tempo, confiando-lhe a tarefa de educar para a abertura ao outro, à escuta, à tarefa de juntar</p>

juntar los pedazos de un mundo fragmentado y sin sentido, para empezar a crear una nueva cultura: la Cultura del Encuentro.	os pedaços de um mundo fragmentado e sem sentido, a fim de começar a criar uma nova cultura: a Cultura do Encontro.
G.45. Estos son los valores que recoge la Universidad del Sentido, ser una institución abierta, un lugar de encuentro que recrea, una comunidad de personas únicas que ponen en común sus diferencias, y juntas intentan realizar el sueño de un mundo nuevo.	G.45. Esses são os valores que a Universidade de Sentido coleta: ser uma instituição aberta, um ponto de encontro que recria, uma comunidade de pessoas únicas que compartilham suas diferenças e, juntas, tentam realizar o sonho de um novo mundo.
G.46. La Universidad del Sentido sitúa a la persona como valor fundamental: en su singularidad y unicidad y en su relación con los demás, con los que dar vida a una comunidad que tiene su belleza en la diversidad de cada uno.	G.46. A Universidade do Sentido coloca a <b>pessoa</b> como um valor fundamental: na sua singularidade e unicidade e na sua relação com os outros, com os quais dá vida a uma comunidade que tem a sua beleza na diversidade de cada um.
G.47. Cultivar el valor del <b>Regalo</b> , la importancia de dar las gracias por la vida que hemos recibido, por la tierra nuestro hogar común, por las experiencias que nos ayudan a crecer, por el tiempo que nos es dado habitar.	G.47. Cultivar o valor do <b>Presente</b> , a importância de agradecer pela vida que recebemos, pela nossa casa comum, pelas experiências que nos ajudam a crescer, pelo tempo que nos é dado para habitar.
G.48. Invita a salir de uno mismo, de la propia seguridad o resignación, para ir hacia los otros, educando para el <b>Encuentro</b> y el <b>Diálogo</b> , que enriquece y recrea.	G.48. Convida-nos a sair de nós mesmos, de nossas próprias seguranças ou resignações, para a ir ao encontro dos outros, educando para o <b>Encontro</b> e o <b>Diálogo</b> , que enriquece e recria.
G.49. Enseña a mirar el mundo con ojos nuevos, a no apartar la mirada del sufrimiento, de la injusticia, de la discriminación, a intentar comprender la complejidad y las contradicciones de un mundo cerrado y a asumir responsabilidades, a comprometerse, a construir juntos la justicia, la paz, la belleza.	G.49. Nos ensina a olhar o mundo com novos olhos, a não desviar o olhar do sofrimento, da injustiça e da discriminação, a tentar compreender a complexidade e as contradições de um mundo fechado e a assumir responsabilidades, a nos comprometer, a construir juntos a justiça, a paz e a beleza.

## Seção H | O método: harmonizar as três linguagens – mente, coração e mãos – em uma nova educação

H.50. La Universidad está llamada no solo a proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino también a contribuir a la formación de ciudadanos con principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos, la lucha contra la discriminación y la desigualdad, el respeto al medio ambiente y los valores de la democracia. Este es el reto: unir el conocimiento con la vida, ofrecer una motivación más profunda y un nuevo significado tanto a los jóvenes, que están empeñados en la difícil tarea de su autorrealización, como a los profesores que se	H.50. A Universidade é chamada não só a proporcionar competências sólidas para o mundo de hoje e de amanhã, mas também a contribuir para a formação de cidadãos com princípios éticos, comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos, a luta contra a discriminação e a desigualdade, o respeito pelo meio ambiente e os valores da democracia. Este é o desafio: unir o conhecimento com a vida, oferecer uma motivação mais profunda e um novo significado tanto aos jovens, que estão engajados na difícil tarefa de sua autorrealização, quanto aos professores que
---	--

dedican a prestar apoyo educativo en circunstancias difíciles.	se dedicam a fornecer apoio educacional em circunstâncias difíceis.
H.51. La base de la propuesta educativa es la búsqueda del sentido de la vida y el compromiso con el bien común en un constante diálogo interdisciplinar, intercultural, interreligioso e intergeneracional. El encuentro, el diálogo, la reciprocidad, el compartir son las directrices de las metodologías de investigación y de enseñanza/aprendizaje, inspiradas en el principio de recomposición de los conocimientos fragmentados y separados de hoy en día (conocimiento humanístico, conocimiento científico y técnico, conocimiento religioso, apertura al misterio de la vida). La propuesta educativa de la Universidad del Sentido aborda la integralidad de la persona, promoviendo el desarrollo del <i>corazón</i> (la disponibilidad a los demás, la solidaridad) de la <i>mente</i> (la capacidad de pensamiento crítico y creativo), de las <i>manos</i> (la competencia en la acción) en la perspectiva de lo que el Papa Francisco llama la <i>ecología integral</i> .	H.51. A base da proposta educativa é a busca do sentido da vida e o compromisso com o bem comum em um constante diálogo interdisciplinar, intercultural, inter-religioso e intergeracional. Encontro, diálogo, reciprocidade, partilha são as linhas orientadoras das metodologias de investigação e ensino/aprendizagem, inspiradas no princípio da recomposição dos conhecimentos fragmentados e separados de hoje (conhecimento humanístico, conhecimento científico e técnico, conhecimento religioso, abertura ao mistério da vida). A proposta educativa da Universidade do Sentido aborda a integralidade da pessoa, promovendo o desenvolvimento do <i>coração</i> (disponibilidade aos outros, solidariedade), da <i>mente</i> (capacidade de pensamento crítico e criativo), das <i>mãos</i> (competência na ação) na perspectiva do que o Papa Francisco chama de <i>ecologia integral</i> .
H.52. Educar para conocer, pensar críticamente y actuar responsablemente es la condición para ayudar a los estudiantes a construir una visión unitaria y a situarse en los espacios y tiempos de la historia y la geografía, pero también de la naturaleza y el cosmos. Es necesario reconstruir un pacto que una armónicamente la investigación científica, el conocimiento técnico y tecnológico, el conocimiento humanístico, pero también con ese conocimiento no formal que proviene de la riqueza cultural de los pueblos.	H.52. Educar para conhecer, pensar criticamente e agir com responsabilidade é a condição para ajudar os alunos a construir uma visão unitária e a se situar nos espaços e tempos da história e da geografia, mas também da natureza e do cosmos. É necessário reconstruir um pacto que una harmoniosamente a investigação científica, o conhecimento técnico e tecnológico, o conhecimento humanístico, mas também com aquele conhecimento não formal que provém da riqueza cultural dos povos.
H.53. Todos estos conocimientos contribuyen conjuntamente a la formación de una persona consciente de su propia identidad, histórica, posición local y global, y capaz de asumir responsabilidades.	H.53. Todos esses conhecimentos em conjunto contribuem para a formação de uma pessoa consciente de sua própria identidade, história, posição local e global, e capaz de assumir responsabilidades.
H.54. En la Universidad del Sentido, el estilo educativo se inspira en los valores de la escucha, el acompañamiento, la interacción participativa, el estímulo y la responsabilidad, en la búsqueda de dar sentido a la experiencia y ampliar los horizontes del pensar y del sentir, con espíritu de respeto y colaboración, en una comunidad en la que nos educamos mutuamente.	H.54. Na Universidade do Sentido, o estilo educativo inspira-se nos valores da escuta, do acompanhamento, da interação participativa, do encorajamento e da responsabilidade, na busca de dar sentido à experiência e ampliar horizontes do pensar e do sentir, num espírito de respeito e colaboração, numa comunidade em que nos educamos uns aos outros.
H.55. Educarse en la escucha de la realidad significa aprender a mirar las cuestiones críticas, las contradicciones, las injusticias, la soledad,	H.55. Educar-se na escuta da realidade significa aprender a olhar para questões críticas, contradições, injustiças, solidão, sem

<p>sin apartar la mirada; tomar conciencia de los problemas, sentirse llamado a responder.</p>	<p>desviar o olhar; tomar consciência dos problemas, sentir-se chamado a responder.</p>
<p>H.56. Una pedagogía de la escucha y de la transformación de la realidad regenera la didáctica, planteando cuestiones que abren formas innovadoras de enseñanza, no basadas en la transmisión de conocimientos incuestionables y estandarizados, sino en la problematización, en la investigación abierta a la vida, en el intercambio de experiencias, en la elaboración de caminos capaces de reconocer y potenciar la originalidad, las inclinaciones y los talentos de todos los participantes.</p>	<p>H.56. Uma pedagogia da escuta e da transformação da realidade regenera a didática, levantando questões que abrem formas inovadoras de ensino, não baseadas na transmissão de conhecimentos inquestionáveis e padronizados, mas na problematização, na pesquisa aberta à vida, na troca de experiências, na elaboração de caminhos capazes de reconhecer e potencializar a originalidade, as inclinações e talentos de todos os participantes.</p>
<p>H.57. La definición de las estrategias educativas y didácticas debe tener siempre en cuenta la singularidad y la complejidad de cada persona, sus aspiraciones, sus capacidades y vulnerabilidades, sus deseos y preguntas. Enseñar significa "dejar una señal profunda", una señal que no remite al maestro, sino que se abre a la búsqueda del sentido y es una invitación a descubrirlo. La enseñanza es una provocación que genera asombro y plantea preguntas. Las disciplinas científicas son herramientas de investigación, pero no son las únicas. El arte, la música, los juegos, la danza..., muchos son los lenguajes de la experiencia humana que ayudan a generar asombro y emoción, que son las raíces profundas de la motivación. Lo que pone en marcha el dinamismo de la búsqueda es la capacidad de ser cuestionado por las relaciones que vivimos, por los acontecimientos, por los encuentros. En los textos budistas se dice a menudo que un buen maestro no es el que pretende tener todas las respuestas, sino el que comparte sus experiencias y aprende de las de los demás. Del mismo modo, Sócrates, que "sabe que no sabe nada", con sus preguntas, ayuda a sus discípulos a buscar respuestas dentro de sí mismos, invitándoles a una búsqueda interior. También en la tradición rabínica, el maestro no es el que da las respuestas, sino el que hace las preguntas. El buen profesor no juzga, sino que comparte la vulnerabilidad con sus estudiantes; sabe cómo abordarla, con empatía y sabiduría. Este es el modelo que inspira la Universidad del Sentido, en la que la enseñanza debe saber formular las preguntas adecuadas, aquellas capaces de encender el deseo de saber y ponerse a prueba.</p>	<p>H.57. A definição de estratégias educativas e didáticas deve sempre levar em conta a singularidade e complexidade de cada pessoa, suas aspirações, capacidades e vulnerabilidades, desejos e questionamentos. Ensinar significa "<i>deixar uma marca profunda</i>", uma marca que não se refere ao professor, mas está aberta à busca de sentido e é um convite a descobri-lo. Ensinar é uma provocação que gera admiração e levanta questionamentos. As disciplinas científicas são ferramentas de pesquisa, mas não são as únicas. Arte, música, jogos, dança..., são muitas as linguagens da experiência humana que ajudam a gerar admiração e emoção, que são as raízes profundas da motivação. O que põe em movimento o dinamismo da busca é a capacidade de sermos questionados pelas relações que vivemos, pelos acontecimentos, pelos encontros. Nos textos budistas, costuma-se dizer que um bom professor não é aquele que afirma ter todas as respostas, mas aquele que compartilha suas experiências e aprende com as dos outros. Do mesmo modo, Sócrates, que «sabe que nada sabe», com as suas perguntas, ajuda os seus discípulos a procurarem respostas dentro de si mesmos, convidando-os a uma busca interior. Na tradição rabínica, também, o professor não é aquele que dá as respostas, mas aquele que faz as perguntas. O bom professor não julga, mas compartilha a vulnerabilidade com seus alunos; ele sabe como abordá-la, com empatia e sabedoria. Este é o modelo que inspira a Universidade do Sentido, na qual o ensino deve saber formular as perguntas certas, aquelas capazes de acender o desejo de saber e de se colocar à prova.</p>

## Seção I | Objetivos para o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e culturais

<p>I.58. El Papa Francisco nos invita a poner en el centro de la educación a la persona, en su integridad, en su relación con los demás, con la sociedad y con la naturaleza. La promoción y el desarrollo de las competencias personales, interpersonales, culturales, prosociales y de ciudadanía activa exigen la puesta en marcha de procesos educativos formales e informales entrelazados y orientados por la perspectiva de la ecología integral. Al esbozar los objetivos que la Universidad del Sentido pretende perseguir, es necesario confiar en los jóvenes y no tener miedo de hacerles propuestas exigentes, invitándoles a emprender un viaje rico en significados personales, culturales y sociales, implicándoles en la construcción de un mundo mejor.</p>	<p>I.58. O Papa Francisco nos convida a colocar a pessoa no centro da educação, em sua integridade, em sua relação com os outros, com a sociedade e com a natureza. A promoção e o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais, culturais, pró-sociais e de cidadania ativa requerem a implementação de processos educativos formais e informais entrelaçados e orientados pela perspectiva da ecologia integral. Ao delinear os objetivos que a Universidade do Sentido pretende perseguir, é necessário confiar nos jovens e não ter medo de lhes fazer propostas exigentes, convidando-os a empreender um caminho rico de significados pessoais, culturais e sociais, envolvendo-os na construção de um mundo melhor.</p>
<p>I.59. Es a los jóvenes a quienes se dirige el Papa Francisco, pidiéndoles que no tengan miedo a &lt;&lt;tomar en serio lo que cuenta, a no perdernos en cosas insignificantes, a redescubrir que la vida no sirve, si no se sirve&gt;&gt;. Y les invita a &lt;&lt;corregir los modelos de crecimiento que son incapaces de garantizar el respeto del medio ambiente, la acogida de la vida, el cuidado de la familia, la equidad social, la dignidad de los trabajadores, los derechos de las generaciones futuras&gt;&gt;.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Educar para el autodescubrimiento y la apertura a los demás.</li> <li>● Ofrecer oportunidades para aprender a escuchar, a hacer preguntas sobre la vida.</li> <li>● Desarrollar vínculos emocionales interpersonales que pongan en juego los sentimientos, las motivaciones, las expectativas, los valores, las creencias de estudiantes y profesores.</li> <li>● Favorecer una visión abierta y articulada del conocimiento, fomentar la capacidad de dar sentido a las diferentes disciplinas, hacer dialogar sus métodos e integrar sus resultados.</li> <li>● Enseñar a abordar la complejidad del mundo actual con una perspectiva transdisciplinar y a trabajar en sinergia con especialistas de</li> </ul>	<p>I.59. É aos jovens que o Papa Francisco se dirige, pedindo-lhes que não tenham medo de “levar a sério o que conta, que não se percam em coisas insignificantes, que redescubram que a vida é inútil, se não for para servir”. E convida-os a “corrigir os modelos de crescimento que são incapazes de garantir o respeito pelo meio ambiente, o acolhimento da vida, o cuidado da família, a equidade social, a dignidade dos trabalhadores, os direitos das gerações futuras”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Educar para a autodescoberta e abertura aos outros.</li> <li>● Oferecer oportunidades para aprender a escutar, a fazer perguntas sobre a vida.</li> <li>● Desenvolver laços emocionais interpessoais que coloquem em jogo os sentimentos, motivações, expectativas, valores, crenças de alunos e, também, dos professores.</li> <li>● Promover uma visão aberta e articulada do conhecimento, fomentar a capacidade de dar sentido às diferentes disciplinas, dialogar com seus métodos e integrar seus resultados.</li> <li>● Ensinar a abordar a complexidade do mundo atual com uma perspectiva transdisciplinar e trabalhar em sinergia</li> </ul>

<p>diferentes campos para generar soluciones innovadoras y pragmáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Desarrollar habilidades cognitivas complejas (pensamiento crítico y creativo, habilidades de innovación, habilidades interpersonales y sociales, flexibilidad...);</li> <li>● Desarrollar habilidades expresivas, artísticas, motrices y deportivas</li> <li>● Promover las competencias tecnológicas y digitales, consideradas como puertas de acceso al conocimiento y como ampliación de las posibilidades de encuentro y participación de la comunidad.</li> <li>● Apoyar el diálogo entre culturas, promoviendo el crecimiento personal, intelectual y social de las personas en una dinámica de reciprocidad.</li> <li>● Promover comportamientos y principios asociados al compromiso social, la tolerancia, la equidad y la responsabilidad medioambiental.</li> <li>● Hacer que el conocimiento sea accesible a todos, reconociéndolo como un bien público global del que todo ser humano tiene derecho a beneficiarse, sabiendo que si el conocimiento queda en manos de unos pocos y la ignorancia se generaliza, crecen la desigualdad social, la pobreza y la injusticia.</li> </ul>	<p>com especialistas de diferentes áreas para gerar soluções inovadoras e pragmáticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver competências cognitivas complexas (pensamento crítico e criativo, habilidades de inovação, competências interpessoais e sociais, flexibilidade...)</li> <li>● Desenvolver habilidades expressivas, artísticas, motoras e esportivas.</li> <li>● Promover competências tecnológicas e digitais, consideradas como portas de entrada para o conhecimento e como uma expansão das possibilidades de encontro e participação da comunidade.</li> <li>● Apoiar o diálogo entre culturas, promovendo o crescimento pessoal, intelectual e social das pessoas em uma dinâmica de reciprocidade.</li> <li>● Promover comportamentos e princípios associados ao compromisso social, tolerância, equidade e responsabilidade ambiental.</li> <li>● Tornar o conhecimento acessível a todos, reconhecendo-o como um bem público global do qual todo ser humano tem direito de se beneficiar, sabendo que se o conhecimento permanecer nas mãos de poucos e a ignorância se generalizar, crescem as desigualdades sociais, a pobreza e a injustiça.</li> </ul>
--	--

**Considerações finais**

A Universidade do Sentido desponta, como diz o Papa Francisco, não como mais uma Universidade, mas como uma proposta diferente, dentro da perspectiva de uma sociedade colaborativa e conformadora. Quando o mundo parece caminhar para uma profunda crise de sentido, a ideia desta Universidade é justamente ajudar o ser humano a encontrar um sentido para a sua vida através das experiências significativas vividas.

A segunda narrativa bíblica da criação (Gênesis 2, 4 em diante) diz que o ser humano é responsável pelo cuidado com toda a vida no mundo. Isso mostra que, desde as origens, a tradição religiosa judaico-cristã crê que nenhuma espécie viva é independente e autônoma; muito menos a espécie humana. Todos somos

corresponsáveis pela vida e pela promoção da vida dos outros seres humanos e das demais espécies. Na prática, nós não somos feitos para um mundo de individualismo, mas para a coletividade. Qualquer projeto de felicidade que não passe pela coletividade, não prospera.

A proposta da Universidade do Sentido é justamente trabalhar na construção de um mundo no qual essa corresponsabilidade seja vista e reconhecida. Ao fugir da proposta de competição, que é natural no mundo contemporâneo e é gestada nas universidades tradicionais, o Papa Francisco propõe que o ensino e a aprendizagem sejam colocados em função da coletividade, a serviço do mundo e da construção das pessoas, não da competitividade exacerbada que povoa a contemporaneidade e está ajudando na destruição do Planeta.

O acesso ao conhecimento é um direito de todos e não apenas de um grupo privilegiado de pessoas; os benefícios do conhecimento também devem ser para todos, inclusive para aqueles a quem o direito ao acesso foi negado. Da mesma forma, todas as pessoas têm direito a uma vida plena, independentemente da sua condição ou da sua realidade. A Universidade do Sentido quer contribuir para que isso se concretize.

A proposta do documento, que é colocado em público com esta tradução livre e comentada, é tornar este projeto conhecido pelo maior número possível de pessoas. Quanto maior a adesão, maior a possibilidade de revertermos os efeitos nefastos de uma cultura do individualismo e da competição, que já se mostraram destruidores e, mesmo assim, são exaltados por parte da população.

## REFERÊNCIAS

CELAM. **Documento de Aparecida**: Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Aparecida, 13-31 mai. 2007. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/direitos/cjp/a\\_pdf/cnbb\\_2007\\_documento\\_de\\_aparecida.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/cjp/a_pdf/cnbb_2007_documento_de_aparecida.pdf). Acesso em: 02 de nov. 2024.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Fratelli Tutti do Santo Padre Francisco sobre a fraternidade e a amizade social**. Assis, 3 out. 2020. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html). Acesso em: 02 de nov. 2024.

FRANCISCO, Papa. **Mensagem em vídeo por ocasião do encontro virtual organizado pela Fundação Scholas Occurrentes**. Vaticano, 5 jun. 2020.

Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco\\_20200605\\_videomessaggio-scholas-occurentes.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20200605_videomessaggio-scholas-occurentes.html). Acesso em: 02 de nov. 2024.

JAGURABA, Mariangela. **O Papa a Scholas Occurrentes**: educar é ouvir, criar cultura, celebrar. Vaticano, 05 jun. 2020. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-06/papa-videomensagem-scholas-occurentes-jovens-sentido-cultura0.html>. Acesso em: 02 de nov. 2024.

SCHOLAS OCCURRENTES. **Versión Final** - Manifiesto UDS. [S.l.], 2024. Disponível em: <https://scholasoccurentes.org/wp-content/uploads/2024/05/Version-Final-Manifiesto-UDS.docx.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2024.

TEMPESTA, Orani João Tempesta. **Vamos cuidar da nossa “Casa Comum”**. [S.l.], 23 jan. 2019. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/vamos-cuidar-da-nossa-casa-comum/>. Acesso em: 02 de nov. 2024.

VATICAN NEWS. **Scholas Occurrentes e CAF organizam o Encontro Internacional de Sentido**. Vaticano, 16 mai. 2024. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/es/vaticano/news/2024-05/vaticano-scholas-lideres-sociales-y-culturales-en-el-encuentro.html>. Acesso em: 02 de nov. 2024.

VATICAN NEWS. **Scholas Occurrentes**: movimento educacional de caráter internacional. Vaticano, 18 mai. 2022. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2022-05/scholas-occurentes-erigida-como-associacao-internacional.html>. Acesso em: 02 de nov. 2024.

## SOBRE ORGANIZADORAS E AUTORES (AS)

### **Bianca Kruchinski**

Mestranda em Memória Social e Bens Culturais na Unilasalle. Graduada em História pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Pós-graduada em Tecnologias Aplicadas à Educação pela mesma instituição.

·<http://lattes.cnpq.br/7822590738005338>

·<https://orcid.org/0009-0002-5038-9205>

·[bianca.202421695@unilasalle.edu.br](mailto:bianca.202421695@unilasalle.edu.br)

### **Cleusa Maria Gomes Graebin**

Possui Doutorado (2004) e Mestrado (1998) em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduada em História-Licenciatura pela Universidade La Salle (1995). Especialização em Metodologia de Ensino de História e Geografia pela Universidade La Salle.

·<http://lattes.cnpq.br/2857024048442237>

·<https://orcid.org/0000-0002-2919-5687>

·[cleusa.graebin@unilasalle.edu.br](mailto:cleusa.graebin@unilasalle.edu.br)

### **Clovis Trezzi**

Doutor em Educação (2018) pela Universidade La Salle de Canoas (RS) e Mestre em Educação (2010) pela Universidade Cidade de São Paulo (SP); especialista em Ensino Religioso e Pastoral da Educação (2006) pela PUC/PR; Graduado em Pedagogia (2006) pela UNIMEO/CTESOP (Assis Chateaubriand - PR) e em Filosofia (2002) pela Universidade Católica de Brasília (DF).

·<http://lattes.cnpq.br/8414172479340514>

·<http://orcid.org/0000-0002-5682-6579>

·[clovis.trezzi@unilasalle.edu.br](mailto:clovis.trezzi@unilasalle.edu.br)

### **Daniel Ernesto Stigliano**

Doutor em Ciências da Educação (Universidade Nacional de La Plata). Mestre em Psicologia Cognitiva (Universidade Autônoma de Madri). Mestre em Psicologia Cognitiva e Aprendizagem (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais). Professor de Química (Universidade Tecnológica Nacional). Licenciado em Educação (Universidade Nacional de Quilmes).

·<https://orcid.org/0000-0002-2082-9049>

· [daniel.stigliano@scholasoccurrentes.org](mailto:daniel.stigliano@scholasoccurrentes.org)

### **Davi Dagostim Minatto**

Doutorando em Memória Social e Bens Culturais na Universidade La Salle (Bolsista Capes). Mestre em Exegese Bíblica pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma (2021), com apostila de reconhecimento da PUC-RJ no mesmo ano como equivalente a Mestrado em Teologia. Bacharel em Teologia pela Pontifícia Facoltà Teologica Marianum (2013). Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2008).

·<http://lattes.cnpq.br/0614832331419810>

·<https://orcid.org/0000-0002-0922-6001>

·[davi.minatto@unilasalle.edu.br](mailto:davi.minatto@unilasalle.edu.br)

### **Francisca Ferreira Michelin**

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993).

Especialização em Especialização em Arte Educação e Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal de Pelotas.

·<http://lattes.cnpq.br/4451406034191031>

· <https://orcid.org/0000-0002-4737-323X>

·[fmichelon.ufpel@gmail.com](mailto:fmichelon.ufpel@gmail.com)

### **Jéssica da Rocha Testa**

Mestranda em Memória Social e Bens Culturais na Universidade La Salle. Graduada em História (2022) e Letras - Português - Segunda Licenciatura (2024) pela Universidade La Salle.

· <http://lattes.cnpq.br/9070330789276313>

· <https://orcid.org/0009-0006-7535-7540>

·[jessica.testa0123@unilasalle.edu.br](mailto:jessica.testa0123@unilasalle.edu.br)

### **Jossana Peil Coelho**

Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) Doutora e Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Possui graduação em Arquitetura, Urbanismo e Bacharelado em Museologia, ambas pela UFPel, (2008 e 2014 respectivamente).

·<http://lattes.cnpq.br/7198255018790426>

· <https://orcid.org/0000-0003-1347-2915>

·[jopeilc@gmail.com](mailto:jopeilc@gmail.com)

### **Lúcia Regina Lucas da Rosa**

Doutora (2012) e Mestre (1996) em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, área de Literatura Brasileira, Especialização em Reconstruindo o ensino de língua e literatura pelo Centro Universitário La Salle (1998), Especialista em Docência universitária na contemporaneidade (2020) e em MBA em gestão de instituições de ensino superior (2017) pela UCS-RS e graduada (1988) em Letras pela PUC-RS.

·<http://lattes.cnpq.br/3861682299264260>

· <https://orcid.org/0000-0002-0715-8471>

·[lucia.rosa@unilasalle.edu.br](mailto:lucia.rosa@unilasalle.edu.br)

### **Lucirene Franz Ferrari Fernandes**

Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais (Bolsista Capes) e Mestre em Memória Social e Bens Culturais (Unilasalle). Bacharel em Serviço Social e Licenciada em Letras - Português e Libras. Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Tradução e Interpretação de Libras, Teologia e Psicopedagogia. cursando Teologia na Univ. Salem.

·<http://lattes.cnpq.br/8583864314902092>

· <https://orcid.org/0009-0006-7264-3322>

·[lcirene.202312675@unilasalle.edu.br](mailto:lcirene.202312675@unilasalle.edu.br)

### **Luis Fernando Herbert Massoni**

Pós-doutor em Ciência da Informação pela UFRGS, doutor e mestre em Comunicação e Informação pela mesma instituição. Possui bacharelado em Biblioteconomia e em Museologia pela UFRGS.

·<http://lattes.cnpq.br/1991208472616105>

· <https://orcid.org/0000-0001-6402-1036>

·[luismassoni@ufba.br](mailto:luismassoni@ufba.br)

### **Marcio Leandro Michel**

Doutor e Mestre em Memória Social e Bens Culturais pela Unilasalle, além de Especialista em Administração de Serviços e Administrador de Empresas pela Unisinos.

·<http://lattes.cnpq.br/1304271968887297>

·<https://orcid.org/0000-0002-1720-7118>

·marcio.michel@unilasalle.edu.br

### **Marco Antonio Andrade Ribeiro**

Doutorando em Memória Social e Bens Culturais na Universidade La Salle (Bolsista Capes). Mestrado em Ciências Sociais com ênfase em Organizações, Cultura e Democracia (2020). Graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2016).

·<http://lattes.cnpq.br/6061341186134688>

·marco.202413452@unilasalle.edu.br

### **Miriane Steiner de Sousa**

Pós-doutoranda e Doutora em Memória Social e Bens Culturais (Unilasalle). Mestre em Direito com ênfase em Direitos Fundamentais. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis. Especialista em Cultura e Memória Cultural.

·<http://lattes.cnpq.br/7174303813173651>

·<https://orcid.org/0000-0001-9202-0014>

·Mirianesteiner30@gmail.com

### **Mireile Steiner de Sousa**

Doutoranda em Memórias Sociais e Bens Culturais (Bolsista Capes) e Mestre em Memórias Sociais e Bens Culturais (Unilasalle). Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (Unisinos) com Especialização em Direito Civil e Processual Civil (IARGS). Possui aperfeiçoamento em diversas áreas do Direito pela Rede LFG/Anhanguera. Especialista em cultura e memória, curadora de acervos e produtora cultural.

·<http://lattes.cnpq.br/2758279005751871>

·<https://orcid.org/0000-0002-7760-2355>

·mireilesteiner@hotmail.com

### **Moisés Waismann**

Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Mestre em Agronegócios pelo Programa de Pós-Graduação em Agronegócios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Graduado em Ciências Econômicas pela UFRGS (1990).

·<http://lattes.cnpq.br/3415248838045599>

·<https://orcid.org/0000-0003-3164-790X>

·moises.waismann@unilasalle.edu.br

### **Patricia Kayser Vargas Mangan**

Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE/UFRJ (2006), Mestre (1998) e Bacharel (1995) em Ciência da Computação pela UFRGS.

·<http://lattes.cnpq.br/4892345821929149>

·<https://orcid.org/0000-0001-9929-8887>

·patricia.kayser@gmail.com

### **Paulo Felipe Teixeira Almeida**

Doutorando em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle, possui Mestrado em Teologia: Dimensões do Cuidado e Práticas Sociais (Faculdades EST), Especialização em Teologia: Missão Urbana (Faculdades EST), Licenciatura em Pedagogia (ULBRA) e Graduação em Teologia (Faculdades EST).

·<http://lattes.cnpq.br/4346384482718330>  
· <https://orcid.org/0009-0007-7845-9398>  
·[paulo.almeida@unilasalle.edu.br](mailto:paulo.almeida@unilasalle.edu.br)

### **Priscila Kieling Pontin**

Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle (Bolsista Capes). Mestre em Memória Social e Bens Culturais (Unilasalle). Graduada em Relações Públicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2014).

·<http://lattes.cnpq.br/2247413456380290>  
· <https://orcid.org/0000-0002-9839-4057>  
·[kielingpriscila@gmail.com](mailto:kielingpriscila@gmail.com)

### **Rayza Roveda Ataides**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel - Bolsista CNPq). Graduada em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis pela Universidade Federal de Pelotas.

·<http://lattes.cnpq.br/1147405035870210>  
· <https://orcid.org/0009-0003-5613-0808>  
·[rayza.roveda@gmail.com](mailto:rayza.roveda@gmail.com)

### **Renaldo Vieira de Souza**

Doutor em Educação pela Universidade La Salle - Unilasalle - Canoas (2018). Possui mestrado em Engenharia: Energia Ambiente e Materiais pela Universidade Luterana do Brasil (2005) e MBA em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela Universidade de Caxias do Sul (2013). Graduação em Administração pela Universidade Luterana do Brasil (2001).

·<http://lattes.cnpq.br/2505650051730780>  
· <https://orcid.org/0000-0003-2282-7394>  
·[renaldo.souza@unilasalle.edu.br](mailto:renaldo.souza@unilasalle.edu.br)

### **Sibila Francine Tengaten Binotto**

Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle - Canoas (2023). Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Especialização pela Universidade da Região da Campanha (2010).

·<http://lattes.cnpq.br/1500964427316613>  
· <https://orcid.org/0000-0003-4915-3465>  
·[sibilaftb@gmail.com](mailto:sibilaftb@gmail.com)

### **Silvia Adriana da Silva Soares**

Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais na Unilasalle (Bolsista Capes). Mestre em Educação (Unilasalle). Licenciada em Pedagogia, MBA em Gestão Empresarial (Unilasalle) e Especialização em Supervisão Educacional: Prática Docente e os Desafios do Século XX (Unilasalle).

·<http://lattes.cnpq.br/5138209634099658>  
· <https://orcid.org/0000-0003-4346-9952>  
·[silviassadry@gmail.com](mailto:silviassadry@gmail.com)

### **Valdir Jose Morigi**

Pós-doutorado em Memória Social pela UNIRIO (2017), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo - USP (2001), mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), graduação em Biblioteconomia pela Universidade

Federal da Paraíba - UFPB (1998) e graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (1984).

·<http://lattes.cnpq.br/6542370154854198>

· <https://orcid.org/0000-0002-2304-399X>

·[valdir.morigi2@gmail.com](mailto:valdir.morigi2@gmail.com)

### **Wagner dos Santos Chagas**

Possui Pós-doutorado em Memória Social e Bens Culturais (Unilasalle). Doutorado e Mestrado em Educação (Unisinos), além de Especialização em Gestão Educacional (Ulbra). Graduado em História pela Ulbra.

·<http://lattes.cnpq.br/1657104011655026>

· <https://orcid.org/0000-0002-1253-2966>

·[tutorwagnergp@gmail.com](mailto:tutorwagnergp@gmail.com)