

PAULA ROBERTA CHAGAS

**ACERVOS CULTURAIS DIGITAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:
Uma proposta de reuso educacional e Ensino de História local a partir do Centro
de Memória de Goiás**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
Porto, 2021

PAULA ROBERTA CHAGAS

**ACERVOS CULTURAIS DIGITAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:
Uma proposta de reuso educacional e Ensino de História local a partir do Centro
de Memória de Goiás**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
Porto, 2021

© 2021
PAULA ROBERTA CHAGAS
“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”

PAULA ROBERTA CHAGAS

**ACERVOS CULTURAIS DIGITAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:
Uma proposta de reuso educacional e Ensino de História local a partir do Centro
de Memória de Goiás**

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de
doutor em Ciência da Informação, sob a orientação
do Professor Doutor Feliz Ribeiro Gouveia.

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
Porto, 2021

RESUMO

PAULA ROBERTA CHAGAS: ACERVOS CULTURAIS DIGITAIS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL :Uma proposta de Reuso Educacional e Ensino de História local a partir do Centro de Memória de Goiás
(Sob orientação do Prof. Doutor Feliz Ribeiro Gouveia)

A educação patrimonial contribui para a formação do indivíduo uma vez que permite o desenvolvimento do senso crítico reforçando sua identidade e autoestima ao mesmo tempo que promove o empoderamento desses sujeitos através da valorização de sua cultura, local e tradições. Esse conceito de educação está diretamente ligado à preservação do patrimônio material e imaterial como direito fundamental dos indivíduos e também está em consonância com os documentos da Unesco, do Plano Nacional de Cultura do Brasil e dos documentos curriculares escolares brasileiros. Nesse sentido, a presente pesquisa investiga como podemos contribuir com melhores práticas de ensino e aprendizagem no Ensino de História Local a partir dos aportes da Educação Patrimonial utilizando Acervos Digitais disponíveis no Centro de Memória de Goiás, uma plataforma online que oferece o acesso ao patrimônio histórico e cultural do território goiano, atuando como o lócus da gestão e preservação desses materiais. Esse estudo foi realizado na cidade de Morrinhos, localizada no Sul Goiano, região central do Brasil e por ser uma cidade relativamente distante dos grandes centros onde existem os Arquivos e Museus, a maneira mais acessível de trabalhar com fontes, documentos e artefatos históricos é a partir dos acervos digitais ou dos manuais escolares disponibilizados pelo governo, nos quais são priorizados os documentos históricos que versam sobre os grandes centros. A partir da observação in loco e da realização de estágios com os professores de história da cidade, verificou-se que esses dados dos acervos digitais, da maneira como estão apresentados online, não atendem às necessidades pedagógicas dos professores da rede de ensino básica, por serem de difícil acesso mesmo estando disponíveis online. Dessa maneira, essa pesquisa de doutoramento pretende contribuir – através do diagnóstico dos professores de história de Morrinhos e dos Estudos dos Usuários – para propor uma nova experiência de reuso dos bens culturais digitais, a partir da construção de um modelo de acesso e organização dos acervos digitais de acordo com as necessidades dos professores viabilizando a criação do Repositório de Ensino de História Local no Centro de Memória de Goiás, organizando dessa maneira um ecossistema que integre a atuação da Universidade Estadual de Goiás e seus acadêmicos enquanto Curadores Digitais e a comunidade escolar.

Palavras-chave: Acervos Culturais Digitais, Educação Patrimonial, Reuso Educacional, Centro de Memória de Goiás, Curadoria Digital

ABSTRACT

PAULA ROBERTA CHAGAS: DIGITAL CULTURAL COLLECTIONS AND HERITAGE EDUCATION: A proposal for educational reuse and Local History teaching from the Goiás Memory Center
(Under the orientation of Prof. Doutor Feliz Ribeiro Gouveia)

Heritage education contributes to the formation of the individual as it allows the development of a critical sense, reinforcing their identity and self-esteem, while promoting the empowerment of these subjects through the appreciation of their culture, location and traditions. This concept of education is directly linked to the preservation of material and immaterial heritage as a fundamental right of individuals and is also in line with the documents of Unesco, the National Plan of Culture of Brazil and Brazilian school curriculum documents. In this sense, this research investigates how we can contribute to better teaching and learning practices in the Local History teaching from the contributions of Heritage Education using Digital Collections available at the Goiás Memory Center, an online platform that provides access to historical heritage and cultural of the territory of Goiás, acting as the locus for the management and preservation of these materials. This study was developed in the city of Morrinhos, located in southern Goiás, central Brazil and as it is a city relatively far from the large centers where Archives and Museums exist, the most accessible way to work with historical sources, documents and artifacts is the starting from digital collections or school manuals made available by the government, in which historical documents dealing with large centers are prioritized. Based on on-site observation and internships with the city's history teachers, it was found that these data from the digital collections, as they are presented online, do not meet the pedagogical needs of teachers in the basic education network, due to difficult to access even though they are available online. In this way, this doctoral research intends to contribute – through the diagnosis of the history professors of Morrinhos and the Studies of Users – to propose a new experience of reuse of digital cultural collections, based on the construction of a model for accessing and organizing the digital collections according to the needs of teachers and the creation of the Local History Teaching Repository at the Goiás Memory Center, thus organizing an ecosystem that integrates the activities of the Goiás State University and its academics as Digital Curators and the school community.

Keywords: Digital Cultural Collections, Heritage Education, Educational Reuse, Goiás Memory Center, Digital Curatorship

RÉSUMÉ

PAULA ROBERTA CHAGAS: COLLECTIONS CULTURELLES NUMÉRIQUES
ET ÉDUCATION AU PATRIMOINE: Une proposition de réutilisation pédagogique et
d'enseignement de l'histoire locale du Centre de la Mémoire de Goiás

(Sous la supervision du Prof. Doutor Feliz Ribeiro Gouveia)

L'éducation au patrimoine contribue à la formation de l'individu car elle permet le développement d'un sens critique, renforçant son identité et son estime de soi, tout en favorisant l'autonomisation de ces sujets par l'appréciation de leur culture, de leur emplacement et de leurs traditions. Ce concept d'éducation est directement lié à la préservation du patrimoine matériel et immatériel en tant que droit fondamental des individus et est également conforme aux documents de l'Unesco, au Plan national de la culture du Brésil et aux documents du programme scolaire brésilien. En ce sens, cette recherche examine comment nous pouvons contribuer à de meilleures pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement de l'histoire locale à partir des contributions de l'éducation au patrimoine à l'aide des collections numériques disponibles au Centre de la Mémoire de Goiás, une plate-forme en ligne qui donne accès au patrimoine historique et culturel du territoire de Goiás, agissant comme lieu de gestion et de préservation de ces matériaux. Cette étude a été réalisée dans la ville de Morrinhos, située dans le sud de Goiás, au centre du Brésil et comme c'est une ville relativement éloignée des grands centres où existent des archives et des musées, la façon la plus accessible de travailler avec des sources historiques, des documents et des artefacts est le départ à partir de collections numériques ou de manuels scolaires mis à disposition par le gouvernement, dans lesquels sont priorisés les documents historiques traitant des grands centres. Sur la base d'observations sur place et de stages auprès des professeurs d'histoire de la ville, il a été constaté que ces données issues des collections numériques, telles qu'elles sont présentées en ligne, ne répondent pas aux besoins pédagogiques des enseignants du réseau de l'éducation de base, en raison de difficultés d'accès même s'ils sont disponibles en ligne. Ainsi, cette recherche doctorale entend contribuer – à travers le diagnostic des professeurs d'histoire de Morrinhos et les Etudes des Usagers – à proposer une nouvelle expérience de réutilisation des biens culturels numériques, fondée sur la construction d'un modèle d'accès et d'organisation du collections numériques en fonction des besoins des enseignants et la création du référentiel d'enseignement de l'histoire locale au Centre de la Mémoire de Goiás, organisant ainsi un écosystème qui intègre les activités de l'Université d'État de Goiás et de ses universitaires en tant que conservateurs numériques et de la communauté scolaire.

Mots-clés : Collections culturelles numériques, Éducation au patrimoine, Réutilisation éducative, Centre de la mémoire de Goiás, Conservatoire numérique

DEDICATÓRIA

Essa tese é dedicada a todos os professores, em especial aqueles que atuam nas escolas de educação básica no Brasil. Que a realização desse trabalho colabore para um exercício docente de ainda maior qualidade e os auxilie a refletir e promover transformações sociais que coloquem os alunos sempre como protagonistas de sua própria história, sabendo reconhecer e valorizar suas tradições e cultura.

Dedico também aos cientistas e sua atuação incansável durante a pandemia com destaque aos nossos colegas da área da saúde, por todo o esforço empreendido tanto em lutar contra o vírus da Covid-19 quanto para superar os limites da ignorância humana.

AGRADECIMENTOS

Aos familiares, companheiros de caminhada da Universidade Estadual de Goiás e Universidade Fernando Pessoa, e aos amigos, pela imensa rede de apoio e cuidados que foi estabelecida para permitir que eu concluísse essa pesquisa;

À Orientação diligente e atenta do Prof. Dr. Feliz Ribeiro Gouveia, aos diálogos produtivos e enriquecedores com os professores Dr. Luis Borges Gouveia e Dr. Sérgio Lira bem como com os demais Docentes do Doutorado em Ciência da Informação da UFP;

Meus mais sinceros agradecimentos e gratidão.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	xv
ÍNDICE DE QUADROS	xvi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xvii
Capítulo I – Introdução.....	1
1.1 Contexto e Relevância.....	2
1.2 Motivação para o trabalho.....	4
1.3 Problema e Desafios.....	7
1.4 Objetivos da Pesquisa	9
1.5 Questão de Pesquisa.....	10
1.6 Estrutura resumida do trabalho.....	11
Capítulo II – “A Ciência da Informação e o Uso Educativo dos Acervos Culturais Digitais”	12
2.1 A Ciência da Informação e os Estudos dos Usuários.....	13
2.2 Digitalização, Acervos Culturais Digitais e Curadoria Digital.....	17
2.3 O Centro de Memória de Goiás e a Educação patrimonial	25
2.4 Ensino de História, História local e o uso de Acervos Digitais nas práticas de ensino e aprendizagem.....	35
2.5 Sumário do Capítulo.....	55
Capítulo III - Proposta	57
3.1. Proposta	58
3.2 Diagnóstico dos professores de História de Morrinhos	62
3.3 Operacionalização da proposta	64
3.4 Sumário do capítulo:.....	69
Capítulo IV - Metodologia	70
4.1 Pesquisa Bibliográfica Narrativa e a Observação.....	70
4.2 Pesquisa quantitativa e qualitativa através da coleta de dados.....	72
4.2.1 – Pré-teste	73
4.2.1.1 Avaliação do Pré-teste:.....	80
4.2.2 Questionário oficial.....	83

4.3 A construção do modelo de acesso e a Pesquisa qualitativa com Entrevista de um grupo focal.....	89
4.4 Sumário do capítulo.....	93
Capítulo V – Resultados.....	94
5.1. Questionário sobre o uso dos Acervos Digitais.....	95
5.2. Apresentação do modelo:	109
5.3. Validação do Modelo e Entrevista com o grupo focal	110
5.4. Sumário do capítulo.....	121
Capítulo VI – Discussão	122
6.1 Caracterização da categoria de professores de História de Morrinhos.....	122
6.2 Construção do modelo para o acesso dos acervos digitais do Repositório do Ensino de História local do Centro de Memória de Goiás.....	135
6.3 Avaliação do Modelo pela entrevista com o grupo focal	141
Capítulo VII – CONCLUSÃO.....	148
Trabalhos futuros e encaminhamentos.....	151
Referências Bibliográficas	154
Apêndice 1 – Valores para o modelo.....	163
Apêndice 2 – Publicações resultantes da pesquisa.....	167

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema dos núcleos do Centro de Memória de Goiás.....	45
Figura 2. Esquema dos Eixos do CMG com a criação do REHL.....	64
Figura 3. Esquema do funcionamento do REHL com a participação dos professores e os curadores digitais	66
Figura 4. Esquema completo do eixos CMG com a inserção do REHL	68
Figura 5. Formação Acadêmica.....	95
Figura 6. Tempo de Trabalho.	96
Figura 7. Utilização de Recursos Educacionais Digitais.....	97
Figura 8. Livro Didático.....	99
Figura 9. Projetos Integradores.....	100
Figura 10. Locais onde procura Fontes Históricas.	102
Figura 11. Confiança em Acervos Digitais Online	104
Figura 12. Acervos Digitais e Acessibilidade.	105
Figura 13. Acervos Digitais e Demandas das Escolas.	105
Figura 14. Maquete do Repositório de Ensino de História Local - REHL.....	109
Figura 15. Slide da entrevista com grupo focal com campo Assunto e vídeo da História de Morrinhos.....	112
Figura 16. Slide da entrevista com grupo focal com plano de aula sobre a História das Mulheres em Goiás.....	113
Figura 17. Slide da entrevista com grupo focal com plano de aula sobre a História das Mulheres em Goiás. Segunda parte.	114
Figura 18. Slide da entrevista com grupo focal com plano de aula sobre a História das Mulheres em Goiás. Terceira parte.....	114
Figura 19. Slide da entrevista com grupo focal com registro de óbito do escravo Jeronymo de 1765.....	115
Figura 20. Slide da entrevista com grupo focal com registro de óbito do escravo Gregorio de 1765.....	116
Figura 21. Slide da entrevista com grupo focal com carta do Arquivo Histórico Ultramarino de 1760.....	117
Figura 22. Slide da entrevista com grupo focal com mapas do Brasil e da Capitania de Goyas.....	118

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Respostas da pergunta sobre a Organização de acervos digitais e o estabelecimento de categorias.	137
Quadro 2: Correspondência entre habilidades BNCC - DCGO.....	139
Quadro 3. Correspondências entre todas as habilidades BNCC e DCGO para o 6º ano do ensino fundamental.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEDOSG** – Centro de Documentação do Sul Goiano
- CEDEC** – Coordenação de Educação Patrimonial
- CMG** – Centro de Memória de Goiás
- CONARQ** – Conselho Nacional de Arquivos
- DCGO** – Documento Curricular para Goiás
- IPHAN** – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- NISO** – Organização Nacional de Padrões de Informação
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNC** – Plano Nacional de Cultura
- REHL** – Repositório de Ensino de História Local
- UEG** – Universidade Estadual de Goiás
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Capítulo I – Introdução

Este capítulo inicial está organizado de forma a apresentar o que foi realizado ao longo da tese e está subdividido nos seguintes itens: uma breve introdução, contexto e relevância do tema, as motivações para a realização do trabalho, o problema central e os desafios encontrados durante a pesquisa, os objetivos da pesquisa e, ao final, a apresentação de uma breve estrutura da tese, de modo a indicar como os próximos capítulos estão organizados.

A pesquisa que se segue investiga como aprimorar o Ensino de História local por meio da utilização dos acervos culturais digitais e com os aportes da Educação patrimonial, em escolas estaduais brasileiras. Para realizar um estudo de caso acerca dessa questão de pesquisa, nos concentramos na cidade de Morrinhos, localizada na região sul do Estado de Goiás (região central do Brasil), e fundamentamos nossas análises em observações in loco e em coletas de dados realizadas entre 2019 a 2021 com os professores que atuam na área de História das escolas dessa cidade.

Para isso, recorreremos aos contributos da Ciência da Informação, por ser um campo de estudo que se ocupa, segundo Queiroz e Moura (2015), de todo o processo em que a informação é gerada, recuperada, coletada e divulgada. As abordagens multidisciplinares dessa ciência também nos permitem compreender a informação a partir das estruturas mentais dos usuários, os quais são considerados possuidores de um “universo” de saberes específicos que pautam e dirigem suas atividades cotidianas, nos permitindo assim, pensar na melhor maneira de disponibilizar esse conjunto de informações e conteúdos (ARAÚJO, 2014).

Nesse sentido, na subseção a seguir, iniciamos as reflexões oriundas da pesquisa, por meio da apresentação das condições de produção, cenário e contexto em que foi desenvolvida, bem como a importância de sua realização.

1.1 Contexto e Relevância

O panorama inicial para o desenvolvimento dessa pesquisa se materializou a partir de nossas práticas de ação de preservação de patrimônio cultural e histórico, bem como também do contato direto com a formação de professores de História e as diversas atividades relacionadas ao ensino desse conjunto de saberes. A História, enquanto disciplina escolar, tem como objetivo formar os indivíduos para a convivência em sociedade, desenvolvendo o senso crítico e a percepção de pertencimento em relação ao mundo em que vivem, sendo, por isso, obrigatória no currículo escolar a partir do ensino fundamental brasileiro.

Em entrevista no ano de 2013 para o portal do Festival de História da cidade de Diamantina, o historiador Ronaldo Vainfas afirma que:

É nesta etapa da vida escolar que os alunos constroem a base de sua formação enquanto indivíduos, em meio à qual se transformam de crianças em jovens adolescentes. A História talvez seja a matéria mais vocacionada para a formação de indivíduos conscientes de seu lugar no mundo, pois estuda as alteridades no tempo e no espaço, quer sociedades distintas e remotas, quer as sociedades e o mundo atuais (VAINFAS, 2013).

A partir da década de 1990, vários materiais oficiais que trazem as diretrizes para o Ensino de História nas escolas brasileiras passaram a ressaltar a necessidade de uma educação que se ancore em questões locais, ou seja, que os alunos tenham acesso aos saberes e conteúdos de História geral, mas também a uma História local que amplie a sua noção de pertencimento ao território.

Um exemplo desses documentos elaborados para uniformizar o currículo nacional brasileiro foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ficaram em vigência entre 1997 e 2017 e traziam em seu texto várias diretrizes sobre a importância de se trabalhar questões que relacionassem o contexto geral com a História local, como:

A inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o Ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo (BRASIL, 1997, p. 26).

O trecho acima apresenta a preocupação do documento em manter o componente local mesmo com a unificação nacional do currículo, ou seja, esse fator demonstra o quanto é importante para a construção da identidade do sujeito que ele tenha em vista e consiga desenvolver relações entre o contexto geral da História e os impactos disso em sua comunidade e cultura.

A partir de 2014, iniciam-se discussões nacionais acerca da reformulação do currículo escolar unificado em um novo documento, o que decorre na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017. A BNCC é estruturada a partir de *competências* – mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações da vida cotidiana – e *habilidades* – relativas a conteúdos, conceitos e processos – que os alunos deverão desenvolver ao longo de sua vida escolar. Uma dessas competências que o aluno deve adquirir dentro da área de História, por exemplo, é a capacidade de:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2018, p. 572).

Nesse sentido, podemos perceber que os documentos oficiais que versam sobre a educação no Brasil defendem que a importância da História local frente aos acontecimentos históricos é importante para a formação do aluno. Porém os materiais didáticos que são produzidos no âmbito nacional e distribuídos para as escolas públicas para subsidiar o trabalho dos professores raramente contemplam esse aspecto regional. Tratam-se de materiais padronizados que, na maioria dos casos, não levam em conta as diversidades de um país de dimensões continentais como o Brasil. Assim, faz-se necessário que os professores produzam materiais ou, ainda, que busquem, além dos livros didáticos recebidos, outras fontes de pesquisa para trabalhar com essas questões locais, específicas de cada região.

Vale ressaltar que as universidades e a comunidade científica têm se dedicado à produção de conhecimento relacionado à História regional e local, bem como que existe uma produção recente significativa sobre a História de Goiás, pensando na localidade em que essa pesquisa foi desenvolvida. No entanto, esses conteúdos em geral não chegam nas escolas e, quando chegam, são apresentados de forma a reforçar estereótipos e noções

cristalizadas de uma História canônica, sem as releituras sempre necessárias e próprias da disciplina, por meio da produção de pesquisas e utilização de métodos atualizados para a produção de conhecimento histórico.

De acordo com Lima (2013), os documentos curriculares reforçam a importância da presença da História local nas práticas de ensino e aprendizagem de sala de aula, no entanto não trazem materiais que permitam que essa presença seja realmente materializada. Além disso, é relevante ressaltar aspectos que colocam a classe docente como exaurida, por conta de cargas horárias de trabalho extensas e a quantidades de turmas assumidas. Assim, verificamos a necessidade de contribuir para que as aulas de História com os componentes locais e regionais sejam desenvolvidas de formas mais produtivas e com a utilização de materiais consubstanciados.

Por conta das orientações e diretrizes curriculares que determinam que os professores trabalhem com aspectos locais para a composição de suas aulas, bem como reconhecendo as dificuldades que esses profissionais enfrentam em seu cotidiano de trabalho, a relevância desse trabalho se inscreve na proposta de implementar um espaço virtual em que os conteúdos e materiais que tratem sobre a História local sejam concentrados e que, assim, possam contribuir para a melhoria e a promoção de práticas de ensino e aprendizagem que estejam de acordo com as diretrizes curriculares, bem como que sejam mais produtivas e conectadas com as necessidades da própria comunidade escolar.

1.2 Motivação para o trabalho

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu de uma percepção inicial, enquanto docente e pesquisadora, da dificuldade de acesso a documentos históricos e fontes primárias sobre a História do estado de Goiás. Desde 2012, realizamos projetos que visam levantar, digitalizar e organizar documentos que tratam sobre a História goiana, em especial na cidade de Morrinhos, no âmbito de nossa prática docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Essa motivação também se relaciona à inexistência de um arquivo público estadual que concentre grande parte desses documentos e acervos históricos sobre a cultura material e imaterial do estado.

Em nossos projetos, identificamos que os documentos que tratam sobre o período colonial do território que hoje é o estado de Goiás estão espalhados em diversas

instituições, tais como museus, fóruns, cartórios e igrejas. Além disso, o acesso do pesquisador a esses documentos é, por vezes, muito complexo e, na maioria dos casos, se dá apenas de forma presencial, o que se torna um problema, uma vez que existem poucas coleções históricas dessa localidade disponibilizadas em acervos digitais online.

Dessa forma, a inquietação para o desenvolvimento desse trabalho se deu, inicialmente, pela dificuldade do acesso, bem como pela necessária e urgente digitalização e restauro desses documentos, os quais se encontram em acervos físicos, danificados e com risco de serem totalmente perdidos. No caso da cidade de Morrinhos, por exemplo, onde há uma sede da universidade, os acervos que tratam sobre a população dessa localidade (registros de batismo, matrimônio e óbito) entre os séculos XIX e XX encontram-se na Paroquia Nossa Senhora do Carmo e se apresentam comprometidos, sem nenhum tipo de controle de acesso, o que acarreta em maior deterioração a cada dia. Exemplos como esse são identificados em grande parte das cidades goianas mais antigas.

O presente diagnóstico nos incentivou a empreendermos na universidade um projeto que visa a preservação e divulgação da memória e do patrimônio cultural e histórico do estado de Goiás, inicialmente com a organização dos acervos e, posteriormente, por meio da digitalização desses materiais para evitar a perda desses documentos, bem como para disponibilizá-los de forma online à comunidade em geral. A partir disso, algumas ações piloto foram sendo desenvolvidas, inicialmente nas cidades de Uruaçu (norte do estado), Cidade de Goiás (antiga capital e cidade mais antiga do estado) e Morrinhos (sul do estado).

No entanto, quando iniciamos as ações de digitalização, constatamos que antes seria necessário cuidar da higienização e pensar em uma maneira de organizar esses documentos, para que eles não ficassem perdidos em um repositório de mídias digitais físicas e houvesse uma semelhante dificuldade de acesso, como ocorre com o acervo físico. Assim, em conversas com pesquisadores da área de Sistemas de Informação, percebemos que, inicialmente, precisaríamos considerar a necessidade de um sistema para organizar esses documentos que permitisse que os mesmos fossem encontrados e utilizados.

Uma outra inquietação é o fato de que o acesso a esses documentos se dá, essencialmente, pelas universidades, por meio da realização de pesquisas feitas por acadêmicos, e não pela comunidade em geral tendo acesso aos documentos que constituem a sua própria História. A partir disso, idealizamos a fundação não de um centro

de documentação para pesquisadores, mas sim de um Centro de Memória de Goiás, em que a comunidade, e em especial os professores das escolas públicas, pudessem ter um repositório digital com os mais variados tipos de documentos e fontes sobre a cultura material e imaterial do povo goiano.

O Centro de Memória de Goiás se caracteriza por ser um programa institucional criado dentro do âmbito da Universidade Estadual de Goiás, que tem como foco o fomento, a sistematização, a articulação e o acompanhamento de ações direcionadas à preservação da história e memória do Estado de Goiás. Esse programa está organizado em ações desenvolvidas pelos docentes e discentes nos Campus da UEG e também nos espaços de memória e acervos históricos distribuídos pelo território goiano.

É relevante dizermos que o Centro de Memória de Goiás (CMG) é composto por um conjunto de fontes documentais textuais digitalizadas, tais como documentos populacionais e registros cartorários, fontes de história oral e imagens, gravações de tradições orais diversas e também de registros arqueológicos a partir da catalogação online. Os materiais trabalhados nessas ações estão em processo de catalogação e digitalização e, aos poucos, vão compondo os acervos digitais do CMG, os quais vão sendo organizados para serem disponibilizados em uma plataforma online e, nesse sentido, estruturando um espaço central para a preservação do patrimônio material e imaterial do Brasil Central.

Como trabalhamos na formação de professores em um curso de licenciatura em História, pensamos também que a melhor forma de acessibilizar saberes sobre a cultura local seria, para além da digitalização e composição dessa plataforma online, por meio das práticas cotidianas nas salas de aula, o que dialoga com os aportes e metodologias próprias da Educação patrimonial. Dessa forma, esse trabalho também traz em si um anseio de promoção de aulas de História focadas no fortalecimento da autoestima dos sujeitos, em especial os oriundos das escolas públicas, e que, muitas vezes, apresentam-se em situações de vulnerabilidade de diversas naturezas. Por isso, faz-se necessário oportunizar o reconhecimento de sua história e a consciência sobre sua cultura frente a outros contextos e espaços.

Em suma, além do lugar de pesquisadora e professora, das dificuldades de acesso aos documentos históricos que tratam sobre essa população, bem como da lacuna identificada por vários professores do ensino básico sobre materiais didáticos que tratem

da História local, essa pesquisa também dialoga com o conjunto de ações e discussões já consolidadas no âmbito do Centro de Memória de Goiás.

A partir desse espaço, a pesquisa apresentada nesse relatório de tese pretende explorar as possibilidades de produzirmos práticas de ensino que levem em consideração a riqueza do patrimônio histórico e cultural do povo goiano. Essas dinâmicas já tem sido exploradas em outros locais de memória a partir de uma percepção de que aliar o uso desses acervos culturais digitais com a Educação patrimonial, segundo Oliveira e Moura Filha (2012), permitem a interatividade necessária para tornar esses conteúdos mais atrativos e, conseqüentemente, tornando a narrativa mais fluente, contribuindo para que as crianças e os jovens se apropriem de sua história, retirando esse público da posição de meros espectadores.

Esses autores desenvolvem um projeto que pensa as novas práticas de Educação patrimonial, aliando a utilização dos acervos virtuais a partir de um projeto de extensão chamado “Memória João Pessoa – informatizando a história do nosso patrimônio”.

Os autores afirmam que:

através da exposição de um conteúdo lúdico, mas embasado, a ligação proficiente que há entre a Educação patrimonial e os websites, seja através da interatividade com os usuários e reprodutibilidade do patrimônio na rede, seja pela democratização das informações cujo alcance é bastante amplo. Por se tratar de uma ferramenta dinâmica e flexível, abre um leque infinito de possibilidades para dar suporte a ações que estimulem a sociedade a apropriar-se do seu legado, estimulando-a a conhecer e reconhecer-se através do patrimônio por ela herdado (OLIVEIRA e MOURA FILHA, 2012, p. 91).

Em consonância com esse movimento de pensar a Educação patrimonial a partir da utilização de acervos e espaços virtuais e de todas essas problemáticas apresentadas, surge a realização dessa pesquisa, como forma de contribuir para a promoção da memória e do patrimônio material e imaterial do estado de Goiás, a partir da construção de um espaço dentro de CMG que possibilite o reuso desses acervos digitais em ações educacionais.

1.3 Problema e Desafios

Dado os contextos apresentados anteriormente de que os livros didáticos destinados às escolas públicas não contemplam as exigências curriculares de Ensino de História local e regional, que os documentos estão espalhados em diversos locais pelo

estado, que os poucos repositórios digitais que existem não correspondem às necessidades dos professores, sendo voltados mais para a pesquisa científica acadêmica, a presente pesquisa tem como problema central investigar como podemos contribuir com o Ensino de História local a partir dos aportes da Educação patrimonial e da utilização dos acervos culturais digitais disponibilizados no CMG.

Cabe ressaltar nesse capítulo inicial que, na construção do projeto da realização dessa tese, tínhamos uma ideia inicial que o simples fato de digitalizar e disponibilizar acervos online já seria uma ação definitiva para que as pessoas usassem esses materiais. Porém, com a realização de leituras e pesquisas que se concentravam nas questões de gestão da informação, percebemos que essa era uma percepção incorreta e que partíamos de trabalhos da área de História quando deveríamos partir, na verdade, da área que trata não do conteúdo, mas da organização desses materiais. Segundo Carmo (2018, p. 4):

Estar disponível não significa estar acessível. Disponibilizar objetos culturais digitais para consulta por meio de sistemas online não significa apresentá-los de maneira acessível. A carência de metadados, um sistema de busca ineficiente e uma interface confusa podem acarretar na dificuldade de encontrar um item, principalmente para propósitos muito específicos.

Esse é um equívoco comum entre os historiadores, pois existe uma ilusão de que digitalizando documentos, eles se tornam acessíveis, e o que verificamos na prática é que a simples digitalização sem um sistema de organização, ou mesmo uma indexação adequada, acarreta na perda dos artefatos em uma infinidade de drives e pastas ou mesmo em acervos online em que as pessoas só encontram aquilo que já sabiam que iam procurar, o que limita a experiência de exploração dos usuários.

Nesse sentido, uma questão importante para o desenvolvimento da pesquisa era se o CMG pode promover a utilização desses acervos digitais em uma perspectiva educacional. Além disso, também surgiu a questão de como podemos implementar a parte educacional desse espaço com o auxílio colaborativo dos próprios professores, pois entendemos que, contribuindo diretamente na organização para a disponibilização desse conteúdo, os materiais possam mais facilmente serem utilizados por esses usuários.

A realização dessa pesquisa enfrentou algumas dificuldades que ainda estão estabelecidas, tendo em vista basicamente as questões de financiamento e apoio, além do tamanho do território do estado goiano. Para a organização desses documentos e do acervo digital, é necessário apoio do governo do estado a partir da Secretaria de Cultura, o que não era um problema no início da pesquisa.

No entanto, com as trocas de governança, os apoios anteriormente estabelecidos foram desfeitos e todo o nosso planejamento e organização tiveram de ser refeitos. Além disso, vale ressaltar que questões de organização de patrimônio devem levar em consideração as dificuldades institucionais, uma vez que no Brasil existem projetos de governo e não de Estado, o que faz com que os pesquisadores tenham, constantemente, de renegociar permissões e autorizações com os governantes atuais, o que gera muito atraso no desenvolvimento das ações.

Outro entrave é a falta de financiamento para a aquisição de equipamentos de qualidade para realizar a higienização dos documentos e sua posterior digitalização. Além, também, da ausência de profissionais contratados para a realização desses trabalhos, o que acaba sendo suprido pela obtenção de bolsas de pesquisa para que os próprios alunos da graduação da universidade participem das ações. Embora seja produtivo para a formação completa do aluno, trata-se de uma mão de obra com prazo de validade curto, uma vez que os alunos se formam e é necessário, constantemente, capacitar e treinar novas equipes, o que atrasa a realização das ações de digitalização.

Nesse sentido, as limitações e dificuldades de implementar totalmente o CMG, bem como de alimentá-lo com materiais e documentos digitalizados, acabaram por impactar a implementação da área dedicada aos professores, que é o foco dessa pesquisa, ou seja, esses desafios relacionados em especial às questões anteriores à organização dos acervos digitais atrasaram um pouco o cronograma da pesquisa. Portanto, como produto final apresentado nesse relatório de tese, trazemos uma maquete inicial, um modelo de acesso, construído a partir da interlocução e pesquisa direta junto ao nosso público-alvo – a comunidade escolar de Morrinhos – representada pelos professores de História que concentram suas atividades preferencialmente nas escolas públicas estaduais.

1.4 Objetivos da Pesquisa

A partir da preocupação e dos anseios suscitados pelo problema central da tese - o aperfeiçoamento de práticas que promovam a melhoria do ensino e aprendizagem dos conteúdos de História - esta pesquisa está orientada pelos seguintes objetivos:

- Apresentar um modelo de acesso e organização dos acervos digitais sobre História local, de acordo com as necessidades dos professores de História de Morrinhos.

- Contribuir para a futura construção, de forma colaborativa, do Repositório do Ensino de História local no portal do CMG, para promover a utilização de fontes históricas em sala de aula, seguindo os critérios de organização solicitados pelos professores.

Adicionalmente, a pesquisa pretende contribuir para realizar um diagnóstico do contexto de Ensino de História junto aos professores da área na cidade, de modo a verificar quais são as dificuldades e necessidades em relação ao uso dos acervos digitais online e, como consequência, viabilizar um ecossistema que envolve a Universidade Estadual de Goiás, o CMG e as escolas de Morrinhos, de modo a promover o Ensino de História local ancorado nos documentos curriculares nacional e estadual.

1.5 Questão de Pesquisa

A partir das análises acerca dos objetivos listados anteriormente, o trabalho está orientado pela seguinte questão de pesquisa: Pode o Centro de Memória de Goiás promover a utilização dos recursos e acervos digitais em uma perspectiva da educação? Sendo o objeto maior da pesquisa uma proposta de futura construção de um ecossistema de preservação e circulação do patrimônio cultural material e imaterial do povo goiano, por meio da organização e implementação da área de Ensino de História dentro do CMG.

Isso permite a promoção do reuso dos seus acervos digitais no Ensino de História local, consubstanciadas por materiais didáticos atualizados e conectados com as tendências de Ensino de História mais modernas, além de ancoradas com conceitos de consciência histórica e a noção de pertencimento de um povo ao seu território. Essas práticas vão de acordo com o Plano Nacional de Cultura, que preconiza que o povo tem o direito de ter acesso a sua cultura e a sua história. A proposta dialoga ao mesmo tempo com as diretrizes mais atualizadas da UNESCO, as quais relacionam a preservação do patrimônio cultural como o principal pilar do desenvolvimento sustentável.

A pesquisa apresentada nesse relatório teve como limite estabelecido a proposição de um modelo de acesso aos acervos digitais estabelecidos e almejado pelos professores. Assim, vale ressaltar que a implementação do sistema ficará a cargo dos colegas da área de Sistema de Informação, a partir da maquete, das informações e características

desenhadas nesse relatório de tese, os quais foram validadas por professores nos procedimentos metodológicos finais do desenvolvimento dessa pesquisa.

1.6 Estrutura resumida do trabalho

Esse relatório será apresentado em 7 capítulos, sendo inicialmente o presente capítulo de introdução, que envolve o contexto e as questões principais da tese, seguido pelo capítulo que apresenta a revisão da literatura que ampara o enquadramento desse trabalho na Ciência da Informação, bem como apresenta os trabalhos mais atualizados sobre a utilização de acervos digitais para o Ensino de História. O terceiro capítulo traz a proposta da tese em si, justificada pela revisão bibliográfica retratada no capítulo anterior, bem como apresenta o modelo de organização do Repositório de Ensino de História local no CMG, especificamente voltada para o Ensino de História local e a promoção da Educação patrimonial na cidade de Morrinhos.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, apresentada de forma detalhada, de modo que outros pesquisadores possam replicá-la. No quinto capítulo, apresentamos os dados obtidos por meio das investigações e da realização dos inquéritos com os professores da área de História, sendo esse quinto capítulo destinado à exposição dos resultados em si. O sexto capítulo se concentra na mobilização da discussão desses resultados, à luz do problema central da tese e encaminha as reflexões finais sobre a viabilidade do modelo de organização proposto.

O sétimo e último capítulo traz as conclusões da pesquisa, retomando o contexto e os objetivos do trabalho, bem como apresentando e analisando as contribuições e limitações do que foi desenvolvido. Nessa etapa, também apresentamos encaminhamentos e recomendações para a reprodutibilidade em possíveis trabalhos semelhantes. Além disso, também indicamos quais são os próximos passos e perspectivas apoiadas em nossa pesquisa.

Capítulo II – “A Ciência da Informação e o Uso Educativo dos Acervos Culturais Digitais”

O segundo capítulo desse relatório de tese estabelece uma interface entre os estudos que sustentam o arcabouço teórico desse trabalho. Inicialmente, estabelecemos apontamentos sobre a Ciência da Informação e as correntes teóricas que dão suporte ao enquadramento da pesquisa nesse campo científico, com ênfase nas Estruturas organizacionais e nos Estudos de Usuários. A primeira parte da revisão bibliográfica demonstra como a presente pesquisa que lança um olhar para o Ensino de História se enquadra na Ciência da Informação, por meio da gestão da informação e a viabilização do seu uso específico com esse estudo de caso proposto.

Após essa baliza inicial, mobilizamos um referencial que discute a questão da Digitalização, os Acervos Culturais Digitais e a Curadoria Digital, como forma de compreender as possibilidades e desafios relacionados à criação do CMG e, em especial, a parte dedicada ao uso por parte dos professores e do ensino. Também abordamos aspectos sobre como a adoção do formato de um centro de memória pelo viés da Educação patrimonial, em vez de um centro de documentação, promove o acesso dos sujeitos a bens culturais geralmente restritos à comunidade acadêmica.

A segunda parte dessa revisão se concentra nos aspectos relacionados ao Ensino de História, no que tange à função dessa disciplina escolar e à importância da Educação patrimonial para o Ensino de História local, como forma de desenvolver o senso crítico dos indivíduos, bem como construir e reforçar sua identidade, ou seja, de promover o empoderamento dos sujeitos a partir da realização dessas ações na escola. Reforçamos aqui também, além das possibilidades e vantagens de se trabalhar um Ensino de História ancorado com as questões locais, as diretrizes curriculares obrigatórias que exigem que os docentes trabalhem com esses conteúdos, ainda que a realidade escolar não ofereça os materiais necessários para a realização desse trabalho.

Para finalizar esse capítulo, apresentamos estudos que se concentram na construção e utilização dos materiais e acervos digitais, e também discutimos como a ausência desse tipo de produção denota uma necessidade de inovação, tendo em vista os desafios apresentados pelo cotidiano escolar, uma vez que essas práticas docentes são reforçadas pelos documentos orientadores do ensino. Assim, os estudos selecionados compõem uma interface teórica que tem o objetivo de apresentar a viabilidade e as possibilidades de realização da pesquisa, tendo em vista a atualidade e emergência do debate sobre a produção do conhecimento focado na transformação social e em mitigar as desigualdades sociais.

2.1 A Ciência da Informação e os Estudos dos Usuários

A preocupação com a preservação das informações esteve no horizonte das sociedades, desde que o homem começou a produzir conhecimento em maior escala. Por exemplo, temos ao longo da história as grandes bibliotecas que existiam na Grécia e no Oriente, como a biblioteca de Alexandria com seus estimados 700 mil volumes de documentos no séc. III a.c. (MARTINS, 2002). A partir do Renascimento e após um longo tempo de Idade Média em que a Igreja Católica detinha o monopólio da informação e da escrita (MORIGI, 2005), surge uma preocupação um tanto incipiente com a organização desse volume de informações, por meio da publicação de tratados, manuais e outras publicações mais técnicas. Essa necessidade de informação, o que demanda necessariamente sua organização, é de suma importância para o desenvolvimento e sobrevivência da sociedade no mundo atual (CALVA GONZÁLEZ, 2009).

Em meados do século XIX, estruturam-se as ciências específicas para cuidar da organização das informações, com metodologias próprias da gestão desses documentos em espaços como museus, arquivos e bibliotecas. Essas ciências, a saber, a Museologia, a Arquivologia e a Biblioteconomia, que tem como ponto em comum o interesse pelo patrimônio, cultura e memória (MARQUES & GOMES, 2020b), já estavam com os campos consolidados e objetos de estudo bem definidos. De acordo com Araújo (2014), um dos principais autores brasileiros desse campo científico, a gênese de uma Ciência da Informação tem a ver com a aproximação entre os aspectos críticos dessas três ciências que focavam muito mais no conteúdo dos materiais do que na circulação e divulgação desses materiais em si. Segundo o autor:

Nos primeiros relatos sobre o que deveria ser a Ciência da Informação havia a crítica ao bibliófilo, ao bibliotecário erudito, ao historiador atuante nos arquivos – a crítica de que tais profissionais focavam-se no “conteúdo” das obras, na instituição custodiadora, em vez de se preocuparem em promover a disseminação, a circulação e o efetivo uso das obras custodiadas. Foi nessa direção, querendo se tornar uma outra coisa que não a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia desse período, que se construiu o empreendimento da Ciência da Informação (ARAUJO, 2014, p. 3).

Nesse sentido, o campo de conhecimento científico que começa a se delinear das críticas entre à tríade citada vai adquirindo contornos fluidos em direção a uma multidisciplinaridade que, até o momento, segue como uma das suas principais características. Shera e Cleveland (1985, p. 265), afirmam que o campo da Ciência da Informação “está relacionado com matemática, lógica, linguística, psicologia, tecnologia da computação, pesquisa operacional, artes gráficas, comunicação, biblioteconomia, administração e algumas outras áreas”.

Assim, trata-se de uma ciência que desde o seu nascimento dialoga com outros campos científicos. E nos tempos atuais, essa inserção se verifica de maneira mais ampla, tendo em vista que seu objeto de estudo é o armazenamento, a recuperação e a divulgação da informação, em um mundo interligado pela globalização e pela internet. Em um artigo que resgata a história da Ciência da Informação, Queiroz e Moura (2015) também trazem a definição de Borko (1968) sobre a Ciência da Informação, disciplina que

investiga as propriedades e o comportamento informacional, as forças que governam os fluxos de informação, e os significados do processamento da informação, para uma acessibilidade e usabilidade ótima. (...) preocupada com o corpo de conhecimentos relacionados à origem, coleção, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação, e utilização da informação (BORKO, 1968, p.3).

Ou seja, uma ciência de caráter multidisciplinar que se preocupa principalmente com a circulação de informações e com o acesso desse conhecimento pelas pessoas como um ativo fundamental e necessário nas organizações (MARQUES & GOMES, 2020a). Por esse motivo, todos os aspectos que tratam da recuperação, preservação, organização e disponibilização, mantendo como foco principal a dimensão humana e social, fazem parte do campo da Ciência da Informação (SILVA, 2007).

Essa área se consolida nos EUA com a realização de eventos na década de 1960, ao passo que no Brasil o campo se organiza apenas a partir da fundação do curso de mestrado em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Bibliografia e

Documentação (hoje Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia) na década de 1970. Desde então, percebemos um grande volume de produções científicas que buscam investigar a própria compreensão das possibilidades e limites desse campo científico e ensaiam projeções sobre os desdobramentos e novas tendências.

Aqui também nos inscrevemos nas correntes teóricas da Ciência da Informação sistematizadas por Araújo (2014) que subdivide o campo em seis subáreas: O estudo dos fluxos de informação científica, as possibilidades da representação e da recuperação da informação, os Estudos de Usuários, a gestão do conhecimento em si, a economia política da informação e os estudos métricos da informação.

Na área de recuperação e organização de informações, existem várias ferramentas para sistematização e representação do conhecimento, tais como os Tesouros, Classificação, Taxonomia ou Ontologias (PONTES JUNIOR, CARVALHO e AZEVEDO, 2013), no sentido de que se deve levar em consideração as características e conceitos do contexto de produção de cada material. Assim, para organizar os documentos afim de recuperar as informações, é necessário também ter a clareza não apenas das características dos materiais, mas também dos conhecimentos e saberes existentes nos campos ao quais pertencem essas fontes (ARAÚJO, 2014).

Esse aspecto dialoga com a presente pesquisa, uma vez que defendemos que a simples disponibilização das fontes em acervos digitais culturais não se traduz na utilização imediata desses materiais, pois, de acordo com Lopes (2002, p. 42):

Apesar dos intensivos programas de treinamento oferecidos pelos produtores das bases de dados, pelos próprios sistemas de recuperação em linha, de toda a documentação existente sobre as características de cada base de dados e suas respectivas estruturas de informação, dos sistemas amigáveis que oferecem "menus" para guiar o usuário em cada etapa do processo de busca, das linguagens de busca com recursos especiais para se aproximarem cada vez mais do usuário inexperiente, o processo de busca continua sendo um fator de dificuldade que ainda não foi minimizado pelas novas tecnologias disponíveis.

Em outras palavras, mesmo com todos esses esforços, os sistemas de busca e organização da informação parecem não se aproximar das necessidades do seu público alvo. Por esse motivo, somente os aportes da recuperação da informação que levam em conta, essencialmente, as características socioculturais de uma comunidade, não são suficientes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ainda em relação a essas estruturas organizacionais da informação, segundo Souza, Dias & Nassif (2011, p.2):

Dessa forma, uma noção complexa de gestão da informação e do conhecimento exige o entendimento de que o planejamento e a organização de estruturas de informação e conhecimento possibilitam o acesso a elementos que incitam seus usuários a desenvolverem práticas de informação e conhecimento, que, em última análise, possibilitam o surgimento de outros elementos vinculados às suas práticas organizacionais quotidianas

Partindo então do ponto de vista da promoção do acesso aos documentos para sua utilização efetiva, foi necessário recorrer não somente às conceituações da corrente teórica das representações e recuperação da informação, mas sobretudo aos Estudos de Usuários. Na esteira dos Estudos de Usuários, o foco se torna estudar como as estruturas mentais do usuário funcionam e como se relacionam com a informação, ou seja, a partir de quais conhecimentos prévios o sujeito interpreta e acessa os conteúdos em sua própria mente.

Segundo Dias e Pires (2004, p. 10):

O Estudo de Usuários é uma investigação que objetiva identificar e caracterizar os interesses, as necessidades e os hábitos de uso da informação de usuários reais e/ou potenciais de um sistema de informação. O objetivo final deve ser pensado em termos do uso da informação e dos efeitos resultantes desse uso nas atividades dos usuários. A função mais importante do sistema é, portanto, a forma como a informação modifica a realização dessas atividades.

Em outras palavras, o usuário é a principal razão de existência dos sistemas de informação e, por esse motivo, deve-se partir de alguns pressupostos metodológicos específicos para organizar essas informações, sempre com foco nas necessidades dessa comunidade almejada. As autoras também apresentam algumas possibilidades para se obter essas informações, tais como a aplicação de questionários, entrevistas, *surveys* ou mesmo a observação direta, *in loco*. Dessa forma, o foco da produção de sistemas e a organização dos materiais disponibilizados deixa de ser a frequência de acesso do usuário, em prol da finalidade que ele acessa os materiais.

Para além desses aspectos, é necessário observar com diligência também os fatores externos que contribuem para a maneira de como o usuário acessa as informações, como o ambiente onde esse sujeito está inscrito bem como suas características particulares (CALVA GONZÁLEZ, 2004). Nesse sentido, o campo dos Estudos de Usuário traz uma perspectiva essencial para a realização de pesquisas que tomam o usuário como sujeito na obtenção de conhecimento. Assim, a informação e os documentos disponibilizados só se tornam um conhecimento a partir do ponto de vista e do significado

que assumem para o usuário levando em conta os fatores internos e externos, também conhecido como o trinômio situação, contexto e ambiente (SILVA, 2013)

2.2 Digitalização, Acervos Culturais Digitais e Curadoria Digital

O interesse pelo passado e pelas questões relacionadas à história sempre despertou a curiosidade das pessoas, mas nos últimos anos houve um aumento expressivo no consumo por esses materiais, ou seja, a memória histórica se tornou um bem de consumo muito mais presente no cotidiano das pessoas. Segundo Cerri (2011), existe hoje um significativo investimento social em torno da história e podemos perceber isso a partir da existência de um complexo empresarial estabelecido de distribuição do conhecimento histórico, perpassado por uma produção editorial para um público diverso, por meio da disponibilização dos mais variados tipos de mídias, bem como a inserção desses conteúdos no mercado audiovisual nacional e internacional.

De acordo com o autor:

Inegavelmente, a história – ou a relação com o passado, ou ainda, com o tempo – tem um papel muito importante no panorama das coisas que chamam a nossa atenção e mobilizam nosso dinheiro na sociedade moderna. Embora algum tipo de preocupação com a representação da coletividade no tempo seja constante em todas as sociedades, em nossos tempos a produção, a distribuição e o consumo de história se elevaram a níveis industriais (CERRI, 2011, p. 22).

Levando em consideração esse aumento no interesse das questões relacionadas ao passado, não é difícil compreender que as pessoas e a sociedade como um todo se interessem pelo acesso a documentos e em locais relacionados ao seu passado ou a uma memória coletiva. Esse interesse crescente faz com que o patrimônio histórico e cultural se torne cada vez mais objeto de preservação, tendo em vista as possibilidades da movimentação de uma indústria a partir deles.

Para Cruz (2012), os interesses econômicos e a capitalização financeira do patrimônio material e imaterial de um povo – seja por meio da venda de ingressos, cobrança de taxas de visitação, comercialização de souvenirs, livros, postais, ou mesmo pela movimentação de rotas de transporte turísticos e criação de pratos típicos - estão diretamente ligados aos esforços crescentes pela preservação desses artefatos. Além desse interesse coletivo sobre materiais e documentos que tragam conexão com o passado, existe uma série de documentos que preconizam a preservação de nosso patrimônio

material e imaterial. Assim, juntamente à importância e direito de um povo de ter acesso a sua própria história, essa preservação também funciona como um dos pilares do desenvolvimento sustentável.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), assumir a Cultura enquanto pilar central do desenvolvimento permite a redução da pobreza e uma globalização sustentável, priorizando o bem estar e a identidade das pessoas. A partir da realização da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural em 1972 e do estabelecimento dos 17 objetivos voltados para o desenvolvimento sustentável de 2015, a UNESCO preconiza aos países que:

Ao identificar, proteger, conservar, apresentar e transmitir às futuras gerações bens insubstituíveis de patrimônio cultural e natural de Valor Universal Excepcional (VUE), a Convenção do Patrimônio Mundial, em si, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento sustentável e para o bem-estar das pessoas. Ao mesmo tempo, fortalecer as quatro dimensões do desenvolvimento sustentável, que são a sustentabilidade ambiental, o desenvolvimento social e econômico inclusivo e a promoção da paz e da segurança, pode trazer benefícios para os bens do Patrimônio Mundial e favorecer seu VUE, desde que elas sejam cuidadosamente integradas aos sistemas de conservação e gestão de bens do Patrimônio Mundial (UNESCO, 2015).

Esses marcos demonstram o objetivo de preservar a memória e a história dos povos, bem como permitir que eles tenham acesso aos bens culturais, os quais não podem ficar restritos apenas a quem tem condições de acessar fisicamente espaços de cultura e de preservação da memória. Para cumprir esses compromissos, as instituições governamentais têm se comprometido a transformar esses artefatos em objetos digitais, tanto para preservação quanto para a disseminação desses conteúdos.

No Brasil, o documento que garante a preservação e disponibilização de conteúdos e bens culturais é o Plano Nacional de Cultura de 2010, que é regido por 26 princípios, entre eles: o direito à memória e às tradições, a valorização da cultura como vetor do desenvolvimento sustentável, a proteção e a promoção do patrimônio histórico e artístico, material e imaterial, o reconhecimento dos saberes, conhecimentos e expressões tradicionais e os direitos de seus detentores (BRASIL, 2010).

Com a instituição desse plano, fica estabelecido que o poder público tem o dever (pois o plano foi implementado a partir de uma lei nº 12.343/2010) de formular políticas que garantam a efetivação de seus objetivos, metas e diretrizes, os quais, dentre outras

obrigações, estabelece a garantia da preservação do patrimônio cultural brasileiro em todas as suas expressões, como acervos e coleções históricas, obras de arte, sítios arqueológicos, ou seja, bens de natureza material e imaterial de aspecto individual ou de um grupo que resguardem a memória da sociedade brasileira.

Para o cumprimento efetivo dessa lei, consta em seu anexo um plano com diretrizes e estratégias que as entidades de governo devem seguir. Várias dessas diretrizes tem relação com a preservação do patrimônio, por meio de mecanismos de digitalização e de sua posterior divulgação, como podemos perceber a seguir:

1.10.7 Estabelecer uma agenda compartilhada de programas, projetos e ações entre os órgãos de cultura e educação municipais, estaduais e federais, com o objetivo de desenvolver diagnósticos e planos conjuntos de trabalho. Instituir marcos legais e articular as redes de ensino e acesso à cultura.

3.1.7 Promover a integração entre espaços educacionais, esportivos, praças e parques de lazer e culturais, com o objetivo de aprimorar as políticas de formação de público, especialmente na infância e juventude.

3.1.8 Estimular e fomentar a instalação, a manutenção e a atualização de equipamentos culturais em espaços de livre acesso, dotando-os de ambientes atrativos e de dispositivos técnicos e tecnológicos adequados à produção, difusão, preservação e intercâmbio artístico e cultural, especialmente em áreas ainda desatendidas e com problemas de sustentação econômica.

3.1.17 Implementar uma política nacional de digitalização e atualização tecnológica de laboratórios de produção, conservação, restauro e reprodução de obras artísticas, documentos e acervos culturais mantidos em museus, bibliotecas e arquivos, integrando seus bancos de conteúdos e recursos tecnológicos (BRASIL, 2010).

Desde 2010, essas diretrizes demonstram quais são as obrigações do poder público e de suas instituições, em especial as instituições de ensino e pesquisa – como as universidades públicas – em relação à digitalização dos documentos. Para a digitalização de materiais com foco na preservação do patrimônio material e imaterial de um povo, precisamos levar em consideração os formatos desses objetos.

A transformação desse patrimônio em fontes históricas pode ser classificada de acordo com vários critérios, mas para o desenvolvimento de nossas ações de preservação, seguimos o entendimento de Paes (2009) que classifica os documentos de acordo com o gênero (escritos ou textuais, cartográficos, iconográficos, filmográficos, sonoros, micrográficos e informáticos) e a natureza do assunto (ostensivos e sigilosos).

A digitalização dos documentos ajuda a preservar o estado físico desses materiais, uma vez que o acesso se dá prioritariamente pelo formato digital. Isso permite que os originais fiquem resguardados das visitas e de acessos constantes que acarretam na deterioração do papel e em outros desgastes naturais do manuseio.

Segundo Sousa et al (2011, p. 8):

A utilização de documentos digitalizados pode proporcionar um acesso contínuo, vinte e quatro horas por dia e sete dias por semana, resguardando os originais de manipulação desnecessária, retardando conseqüentemente sua deterioração. A tecnologia digital surge como uma possibilidade para proporcionar um compromisso entre preservação e acesso ao documento, que de uma forma geral deixam de ser conflitantes para serem cooperantes. O acesso pode acontecer de forma ilimitada, enquanto os originais são mantidos em locais seguros e distantes do manuseio inadequado, ou indesejado mesmo que adequado.

É necessário ressaltar a importância de a digitalização ser feita de acordo com os critérios técnicos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), para que o documento seja mantido longe dos acessos constantes e sem a necessidade de verificação constante do documento digitalizado. Existem casos também que a realização da digitalização é o último ato de preservação daquele documento, que já se encontra extremamente deteriorado e sem condições de restauro, por vezes abandonado e sem acondicionamento adequado em algum espaço público ou privado.

A partir desses elementos, é possível perceber a importância dos acervos de documentos digitais na preservação do patrimônio e cultura de um povo e, além disso, a relevância na divulgação e criação de oportunidades de acesso do povo a sua história e memória. Dessa maneira, seguimos a compreensão de acervos digitais culturais de Bettencourt & Marcondes (2019, p. 15) que afirmam que:

Acervos digitais são um novo acervo, adicional aos acervos físicos das instituições de Memória e Cultura, como novas potencialidades que os acervos físicos não possuem. Requerem uma curadoria especial, novas habilitações técnicas para isso e, em especial, cuidados específicos dada à fragilidade do meio tecnológico digital, em termos de volatilidade, armazenagem e obsolescência.

Ou seja, apesar de reproduzirem os documentos originais em uma cópia fiel, o acervo digital se caracteriza como um novo espaço de memória, tendo em vista os desdobramentos possíveis e conexões criadas a partir da disponibilização desses materiais em formato de objeto digital. Os autores do mesmo modo reforçam que os acervos digitais trazem potencialidades educacionais, econômicas e culturais que os acervos físicos não possuem, pois a partir da imagem digitalizada, são agregadas novas propriedades documentais que são particulares ao objeto digital, conhecidos como metadados.

Segundo a National Information Standards Organization (NISO, 2004), os metadados podem ser definidos “como as informações estruturadas que descrevem, explicam, localizam e facilitam o processo de recuperar, usar ou gerenciar um recurso informacional”. Nesse sentido, os metadados atribuem características únicas ao documento digital, inserindo-o em várias categorias como contexto, significado, data, utilização, autoria, que ampliam a sua capacidade de ser usado e conectado com outros objetos digitais e, por isso, as possibilidades educacionais são maiores que as dos acervos físicos.

Sayão (2016, p. 12) estabelece que:

Num patamar mais inovador, o acervo digital, que está paralelo ao acervo físico original, pode ir além de uma representação funcional deste, ampliando o seu potencial informacional, comunicacional e de reinterpretação e apresentação. Os processos de digitalização permitem que os objetos culturais digitais possam ser agregados com outros objetos formando novos constructos, reinterpretados em outros contextos para outros propósitos, compartilhados, recriados, enriquecidos, anotados com informações que podem ser compartilhadas, incorporados em outras coleções e memórias, e analisados sob outros olhares.

A partir desse olhar, é necessário um trabalho acurado na atribuição desses metadados e características patrimoniais que permitam que o objeto digital atinja todo potencial apresentado e, para isso, é urgente um tratamento técnico que se inicia desde a digitalização até a disponibilização do acervo cultural digital, passando pelas ações de análise, organização e estratégias para a conservação dos documentos. Segundo Freire et al (2020, p. 8):

Este novo olhar sobre os acervos digitais exige como contrapartida um conceito de gestão mais sofisticado e dinâmico que se inicia no planejamento das coleções digitais, na agregação constante de valor e finaliza na sua preservação, e considera como objetivo o reempacotamento e a ressignificação dos acervos digitais para reuso, agora e no futuro. A conceituação, práticas, metodologias e teorias dessa gestão são coletivamente conhecidas como curadoria digital.

Isso significa que só digitalizar o documento histórico e disponibilizar sua cópia digital não garante que esse documento seja realmente utilizado. A curadoria digital vem, nesse sentido, para trazer o uso desses materiais e a sua reutilização em novos propósitos, no caso o seu *reuso*. Essa curadoria e a preocupação com o uso e reuso dos objetos digitais se caracteriza, de acordo com Lavoie e Dempsey (2004), como um passo a seguir à ânsia

de digitalizar tudo que fosse possível em tempo reduzido, para salvar documentos em risco de perda eminente.

Os pesquisadores acreditavam que o fato de digitalizar os documentos resultaria na sua preservação imediata e, conseqüentemente, em seu uso. Isso na prática acarretou em uma quantidade gigantesca de materiais digitalizados e sem uso prático. Por isso o trabalho de curadoria digital que se preocupa com proporcionar acesso a longo prazo por meio de estratégias de preservação e gestão dessas coleções é tão ou mais importante do que somente digitalizar os documentos (SANTOS, 2014).

São inúmeras as possibilidades de reuso dos objetos disponibilizados em acervos digitais culturais. Sayão (2016) propõe uma caracterização dessas atividades distribuídas em seis categorias: Agregação (recombinando os objetos digitais em novos produtos), Espaço Colaborativo (enriquecimento e complementação dos dados com novas informações), Curadoria Online (organização de exposições online, conectando acervos digitais de espaços de cultura com material pessoal do usuário), Pesquisa Científica (a utilização dos documentos digitalizados online para produção de pesquisas a partir da obtenção de dados detalhados), Aplicativos Computacionais (possibilidade de personalização de coleções a partir das preferências do usuário) e, por fim, as Atividades Educacionais, pois

a educação pode ser diretamente beneficiada pela prática de reuso de dados; softwares aplicativos podem ser desenvolvidos para criação e arquivamento de aulas virtuais, cursos, palestras e tutoriais construídos a partir de materiais digitais de diversas fontes e mídias, como imagens, imagens em 3D, vídeos, simulações, videogames, etc. (FREIRE et al, 2020, p. 6).

Como podemos perceber, as possibilidades de trabalho a partir dos objetos organizados em acervos culturais digitais são inúmeras, tendo em vista que é um campo novo de estudos, o que pode ser notado com o fato de que museus e espaços de memória e cultura só têm realizado projetos nessa área a partir de meados dos anos 2000, em conjunto com instituições públicas destinadas a pesquisa e ensino. Segundo Bettencourt & Marcondes (2019), no Brasil essas iniciativas acabam sendo pontuais e não contam com a estabilidade de um projeto a longo prazo, o que dificulta muito na implementação de acervos digitais, pois os projetos de digitalização, preservação e acesso acabam sendo interrompidos por falta de recursos e de uma política brasileira de acesso, utilização e preservação de acervos digitais culturais.

Sayão (2016) também concorda que o que falta para avançarmos nessas possibilidades acerca dos acervos digitais é, efetivamente, um fluxo contínuo de recursos

financeiros, infraestrutura permanente para a realização dos trabalhos de digitalização, com equipes treinadas e especializadas em curadoria digital e um aparato tecnológico que permita a implementação e gestão dos acervos digitais. Assim sendo, a bibliografia reforça mais uma vez a necessidade não só da digitalização e armazenamento de documentos em formato digital, mas também de um trabalho contínuo e coordenado de análise e classificação desses materiais por meio da agregação de metadados e da curadoria digital, para que esses acervos sejam úteis e que as informações possam verdadeiramente circular e chegar ao seu público alvo.

Nesse sentido, em 2012 foi iniciado um projeto com o nome de Levantamento e Catalogação de Documentos Históricos do Sul Goiano (CEDOSG), tendo em vista a inexistência de um local que centralizasse a documentação específica da região Sul do estado. A ideia inicial era atuar no levantamento, catalogação, resgate e divulgação desses materiais, tendo em vista a dificuldade de se ter acesso a esses documentos e a importância econômica da região Sul para a história do estado com suas atividades centradas na agricultura e pecuária extensiva (OLIVEIRA, 2006). Dessa forma, além do resgate e da preservação da memória, a preocupação era também impulsionar a produção de pesquisas sobre a região.

Por meio desse projeto, foram instauradas ações de levantamento de documentos na cidade de Morrinhos, sede do curso de História o qual somos vinculados, as quais identificaram o estado precário em que se encontrava a documentação, tanto em relação ao abandono desses materiais – que se encontravam acomodados de forma inadequada em espaços institucionais – quanto em relação à inexistência de um índice ou inventário que constasse informações mínimas sobre quais eram os documentos.

Esse contexto de abandono se mostrou característico de vários espaços no Estado de Goiás, o que contribui para várias lacunas da participação do estado na historiografia nacional, inclusive pela questão de acesso a esses acervos e documentos. Citamos como exemplo, os estudos sobre a sociedade mineradora e sobre a extração de ouro no Brasil, segundo Lemes (2015, p. 16):

Em que pese sua importância na dinâmica dos povos e das instituições, Goiás, cujo ouro foi essencial para a manutenção do equilíbrio fiscal da economia portuguesa em meados do século XVIII, quando o apogeu de sua produção coincidiu com o declínio da economia mineradora nas Minas Gerais, está ausente da maioria dos estudos relativos ao século do ouro no Brasil do setecentos.

Dessa forma, apesar da importância da região, há poucos estudos que se debruçam em analisar, com o aporte de documentos e fontes primárias, a participação de Goiás na historiografia nacional e, a partir dessas reflexões, a ideia de pensar em formas de promover o acesso e fomentar pesquisas que tragam luzes sobre uma História de Goiás pautada pela análise documental, começa a ganhar corpo em nossas ações.

Várias ações de digitalização foram propostas para dar início ao referido centro de documentação, com frentes de trabalho dedicadas à documentação paroquial de batismo, casamento e óbito, toda disponível na Paroquia Nossa Senhora do Carmo, com documentos a partir de meados do século XIX, além de tentativas de acesso à documentação da Câmara e do Fórum desse mesmo período.

A partir dessas ações de digitalização, notou-se um extenso volume de documentação sendo acumulado e o acesso a essas informações cada vez mais ficava difícil, já que, de acordo com Bachi et al (2014), se o arquivo que não puder ser recuperado por um usuário, é como se ele não existisse. Logo, o fato de digitalizar esses acervos não significa seu reuso imediato e lógico.

Assim, a ideia de um Centro de Documentação passa a ser repensada, tendo em vista que o formato desses espaços tende a ser mais utilizado por pesquisadores e acadêmicos do que pela própria comunidade. Isso nos remete a Tessitore (2013, p.7), que afirma que os Centros de Documentação cumprem as funções de preservação documental e apoio à pesquisa especializada, e não uma pesquisa geral.

Em outras palavras, os centros de documentação tendem a reunir as principais características de outras entidades de preservação documental, tais como arquivos, bibliotecas e museus, mas atuam no sentido de serem especializados em um tipo ou área específica, servindo como um local de acesso à documentação especializada por pessoas que já tenham consciência do que precisam e do que foram buscar. Dessa maneira, a disseminação da informação fica restrita a uma categoria específica de pesquisadores ou de comunidade em geral com certo grau de esclarecimento que já tenham acesso a esses espaços de memória. Somado a isso, Araújo (2015) também aponta que o acesso à informação a partir de um centro de documentação é mais limitado, pois encontrar documentos para uma pesquisa é a sua atividade fim, não havendo nesse sentido o reuso desses acervos em outros contextos.

Assim, apesar de ter maior plasticidade no acolhimento de materiais do que os arquivos, um centro de documentação não é adequado ao propósito de acessibilizar os

documentos históricos para a comunidade geral. Nesse sentido, iniciam-se as discussões sobre a preservação e acesso a documentos de patrimônio cultural e histórico sob a ótica de um centro de memória.

2.3 O Centro de Memória de Goiás e a Educação patrimonial

Os centros de memória surgem como unidades dentro de empresas para servir aos seus propósitos internos, como subsidiar a criação de campanhas de publicidade ou mesmo de concentrar todos os documentos referentes àquela empresa ou, ainda, para forjar uma noção de tradição e valores familiares para empresas adquiridas por grandes grupos de capital a partir da redemocratização brasileira. Para Camargo e Goulart (2015, p. 68), “a maioria das instituições privadas pesquisadas busca na História elementos que reforcem sua imagem como partícipes da comunidade, considerando o centro de memória importante ferramenta de integração”. Esse formato de centro de memória mostra-se interessante justamente por reunir uma variedade de objetos culturais para além dos clássicos documentos de gênero textual, ou seja, também agregando os bens culturais intangíveis, os quais foram reconhecidos pela definição ampliada de Patrimônio pela Constituição Federal Brasileira, de acordo com o estabelecido no portal do IPHAN (2015):

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

Levando em consideração essa ampliação do conceito de patrimônio, a implementação de um centro de memória começa a ser discutida por volta de 2015 no âmbito da Universidade Estadual de Goiás, por meio de sua Pró-Reitoria de Extensão, com o propósito de se pensar um local para a gestão do patrimônio material e imaterial acerca do território goiano, a partir do levantamento, catalogação, digitalização e disponibilização de acervos históricos e culturais que se encontram pulverizados e espalhados em diversos locais pelo estado.

Inicialmente, como as ações se localizavam apenas em uma pequena região no sul goiano, com as atividades concentradas em uma cidade, as decisões giravam em torno da

digitalização ostensiva de todos os materiais e artefatos considerados de valor histórico, o que segundo Camargo e Goulart (2015, p. 105), é um erro comum:

É preciso resistir à tentação de armazenar tudo. A memória não pode ser pensada como duplicação infinita do real, alimentada pela ilusão de poder atender a necessidades complexas e diversificadas. A crescente ampliação da capacidade de estocagem oferecida pela tecnologia não é argumento relevante para evitar o processo seletivo, que deve figurar como atividade rotineira na pauta dos centros de memória, até mesmo para assegurar a representatividade de seu acervo e a eficiência dos serviços prestados.

De acordo com essas considerações, além dessa seleção dos conteúdos, acervos e coleções que devem ser digitalizadas, surgem também preocupações com as questões tecnológicas, em outros termos, acerca de como disponibilizar esses conteúdos para que as pessoas da comunidade os acessem e que não fiquem restritos aos nossos acervos digitais internos.

O próprio Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ) publicou uma carta em 2004 com o intuito de estabelecer diretrizes que visam a preservação do patrimônio arquivístico digital, ou seja, a preocupação vai além da perda do documento físico original. O conselho também determina que há diretrizes que protegem e estabelecem regras para a disponibilização do documento digital e, portanto, é necessário “definir estruturas padronizadas de metadados e determinar a sua utilização nos sistemas eletrônicos de gestão arquivística, com o propósito de gerir a preservação e garantir a acessibilidade dos documentos digitais” (CONARQ, 2004). Nesse sentido, não basta digitalizar e organizar os acervos com base em critérios próprios, é necessário estabelecer e seguir diretrizes definidas tendo em vista que os acervos digitais se transformam em outro acervo, diferente do acervo físico e é essencial agregar os metadados de forma mais completa possível para que as informações sejam encontradas.

O CMG, dessa forma, adquire o contorno de lócus da gestão do patrimônio cultural material e imaterial do Estado de Goiás, a partir de três eixos:

- **I – Eixo de Documentação:** responsável pela higienização, catalogação e/ou digitalização de arquivos do poder executivo, do poder legislativo, do poder judiciário, cartoriais, eclesiásticos e privados. Esse núcleo não realizará a salvaguarda dos documentos e deve funcionar como apoio a outros centros, arquivos e instituições que contenham material de interesse histórico e cultural

para o Centro de Memória de Goiás. Todo o material digitalizado será disponibilizado em livre acesso em uma plataforma online.

- **II – Eixo de História Oral e Imagem:** Promoverá ações que tem como objetivo o registro e catalogação de tradições, depoimentos orais e imagens com ênfase no resgate da história dos negros em Goiás. Esse eixo também será responsável pela produção de material audiovisual das atividades do CMG como um todo, para realização de exposições e divulgação.
- **III – Eixo de Arqueologia:** Responsável pelas ações de arqueologia, que envolvem a coleta, catalogação e/ou organização de acervo arqueológico, bem como a sua disponibilização e apresentação em exposições ao público em geral.

A partir da consolidação desses eixos, a idealização do CMG teve como objetivo, além do resgate e preservação desses corpos documentais, a promoção do acesso desses bens culturais para a população. O que, de acordo Feldman e Steindel (2019), não é uma consequência imediata, pois:

Neste sentido, os profissionais da área da Ciência da Informação devem se unir em prol de um bem maior, tendo em vista o uso da informação aliada às novas tecnologias e aos meios de comunicação, a fim de criarem mecanismos para os Centro de Memória que evidenciem desde a coleta à disponibilização da informação para o seu público de forma satisfatória. Dessa forma, cabe a estes profissionais criarem mecanismos que viabilizem a apropriação da informação, cuja finalidade é a estruturação do fluxo informacional e do conhecimento gerado, pois somente a disponibilização da informação ao usuário não garante a sua apropriação (FELDMAN E STEINDEL, 2019, p.164).

As autoras ressaltam que não é suficiente então apenas disponibilizar as informações no Centro de Memória, é necessário que a organização e a estruturação dessas informações sejam adequadas às necessidades dos usuários, porque é só a partir dessa conexão e apropriação dos materiais pela comunidade, com base no contexto sociocultural em que estão inseridos, que o conhecimento será produzido.

Desde o início das atividades e ações estabelecidas para a preservação dos documentos históricos do Estado de Goiás, a acessibilidade a esses materiais para a comunidade era uma preocupação, tendo em vista que já existem muitas iniciativas de formação e fundação de centros de documentação e pesquisa dedicadas à produção de pesquisas científicas acadêmicas. No planejamento inicial do CMG, a ideia era estabelecer um ou mais espaços físicos de memória que permitissem que as pessoas

entrassem em contato com a sua própria história através da realização de exposições e visitas, mas esse plano inicial esbarrou em uma questão financeira de complexa resolução, pois é muito difícil empreender esse tipo de ação em um país que pouco valoriza sua cultura.

Para Bier e Cavalheiro (2015), vários fatores impactam diretamente no acesso aos recursos para financiar a execução de projetos no âmbito cultural, dentre eles:

a perpetuação do monopólio das grandes cooperações na definição do produto cultural a ser desenvolvido; a concentração de recursos aplicados no Sudeste; a restrição, na maioria dos casos analisados, da produção de obras de artistas de alto renome ou grande apelo comercial; a vultosa arrecadação destinada à produção de espetáculos internacionais que não possuem origem na cultura brasileira; a carência de metodologia de captação de recursos que democratizem o acesso e a decisão da aplicação do erário público; e, principalmente a ausência de sensibilização da sociedade civil uma vez que a maioria absoluta da população brasileira que paga o imposto sobre a renda desconhece a existência da lei, bem como seus benefícios, o que se reflete na baixa participação social desse instrumento de política pública (BIER e CAVALHEIRO, 2015, p.44).

Após algumas tentativas de financiamento negadas e a partir dessas considerações sobre a desigualdade de oportunidades de captação de recursos, o projeto avança para a consolidação de um Centro de Memória de Goiás que fosse online e, portanto, reunisse os acervos no ambiente digital. Mas, para isso, devem ser levadas em consideração novas indagações sobre como promover o acesso das pessoas da comunidade a esse ambiente digital. Ao adentrar no campo da Ciência da Informação e pesquisar sobre os bancos de dados relacionais e as questões de metadados, entende-se, como já foi dito, que somente o fato de disponibilizar dados online, não significa sua utilização imediata e lógica.

De modo a consolidar essa percepção sobre a disponibilização e reuso dos dados digitais, Carmo e Passos (2019, p.239) reforçam que:

para que os recursos informacionais gerados nos processos de digitalização dos acervos culturais possam ser utilizados como ativos na criação de novos produtos e serviços, há uma gama de processos, procedimentos e práticas a serem observadas nas diversas etapas de produção desses recursos. Para acessar esses aspectos, é necessário entender os significados do termo reuso nesse contexto. O reuso incluiria *processos de agregação em base de dados, parâmetros em simulação e combinação de dados de diferentes fontes gerando novos insights*.

Um interessante exemplo foi a organização e implementação da Europeia, em 2008, uma plataforma digital que reúne acervos e coleções dos países membros da União

Europeia, com o objetivo principal de disponibilizar o patrimônio cultural, científico e histórico desses países, em diversos idiomas, para promover o acesso a esses bens culturais e a circulação de conhecimento. Dentre as principais recomendações do grupo fundador estava a digitalização dos materiais e documentos para a disponibilização online para, segundo Winer e Rocha (2013, p. 115), “garantir um amplo acesso e utilização do material de domínio público digitalizado. Sugere-se que as instituições culturais deverão disponibilizar o maior número possível de materiais de domínio público digitalizado com fundos públicos para acesso e reutilização”.

A partir dessas ações, por volta de 2010, a Europeana contava com cerca de 25 milhões de documentos online e, no final do ano de 2020, a biblioteca digital contava com mais de 60 milhões de documentos online, sendo eles obras de arte, artefatos, livros, vídeos e sons de toda a Europa, segundo conta no site. Além do esforço de conseguir colocar diversas coleções e materiais disponíveis na plataforma, os desenvolvedores da Europeana se dedicam em especial em promover o reuso desses acervos a partir de três eixos bem definidos, ou três mercados de reuso, sendo eles a pesquisa acadêmica, a economia criativa (ou indústrias criativas) e a educação.

De acordo com o Relatório Anual de 2019, o DSI-4, o reuso desses acervos digitais para ações educacionais foi o grande caso de sucesso da plataforma, sendo impulsionados em especial pelo reuso em ações escolares não vinculadas a empresas, ou seja, redes de escolas e ensino vinculadas ao governo (EUROPEANA, 2019). Ainda em 2019 foi lançado um blog chamado “Teaching with Europeana”, em que os professores puderam compartilhar suas práticas docentes com outros colegas construindo, assim, uma rede de experiências que alavancou a utilização desses acervos nas práticas educacionais.

Para a realização desse reuso em aplicações educacionais, a Europeana possui uma aba específica para os professores com várias experiências da utilização de seus acervos e coleções organizadas de acordo com algumas séries temáticas para o uso específico em ações em escolas. Essa seção do site traz o seguinte texto introdutório:

Professores de toda a Europa e não só estão a criar cenários de aprendizagem para utilizar materiais do patrimônio cultural da Europeana nas suas salas de aula. Eles também estão implementando os cenários de outros colegas e compartilhando suas histórias de implementação. Junte-se à comunidade e discuta e aprenda como integrar materiais de herança cultural em suas aulas! (EC, 2019).

Com todas essas reflexões e pensando acerca do reuso dos acervos digitais a partir da experiência da Europeia junto aos professores, o programa CMG parte para a inserção de um eixo de Educação patrimonial, tendo em vista que a melhor maneira encontrada para promover o acesso dos acervos e dos conteúdos de patrimônio cultural material e imaterial para o cenário seria a partir de ações educacionais desenvolvidas dentro da escola.

Assim, os esforços foram direcionados ao reuso desses acervos no âmbito educacional, mesmo passando por tempos no Brasil em que a escola se tornou tema de grandes debates sobre sua real função e problemas inerentes à uma orientação político pedagógica, pois como nos lembra Santos (2019, p. 4): “a escola continua, desde seu surgimento no século XII até os dias de hoje, existindo como um dos mais importantes centros de difusão da cultura humana”.

Da mesma forma, para Paro (2013, p. 54):

a escola fundamental é entendida como agência educativa em seu sentido mais radical, tomada a educação como apropriação da cultura, e entendida esta como o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, filosofia, ciência, tudo, enfim, que é produzido pelo homem em sua transcendência da natureza e que constitui como ser histórico. No contexto de uma sociedade democrática, a função da escola sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social.

A partir disso, podemos afirmar que, por mais que existam diversos outros ambientes de formação e de aprendizagem, a escola se concentra no foco dos debates a respeito da educação e dos direitos, justamente porque é um local que garante que as práticas pedagógicas organizadas se desenvolvam. Por esse motivo, é necessário direcionar o olhar sobre a preservação do patrimônio e seu posterior reuso para os estudos referentes às práticas de Educação patrimonial.

De acordo com Oriá (2009), podemos definir a Educação patrimonial como:

a utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas – os lugares e suportes da memória – no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação desses bens culturais (ORÍÁ, 2009, p.141).

A Educação patrimonial, dessa maneira, constitui-se como uma abordagem ou metodologia de ensino que parte do pressuposto de que, por meio de uma educação voltada para as questões do patrimônio cultural material e imaterial, desenvolve nos

alunos a conexão com a sua própria história, fortalecendo sua identidade e garantindo a sua cidadania. Oriá (2009, p.143) também reforça que “sem a memória, perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da História”.

Dessa forma, as ações de preservação do patrimônio cultural se inscrevem diretamente na construção da identidade cultural dos sujeitos e, em especial, na formação de sua cidadania, do reconhecimento de ser uma parte integrante da sociedade, conceito extremamente necessário, principalmente quando tratamos de uma população escolar oriunda dos estratos mais vulneráveis da sociedade.

Ainda sobre o conceito de Educação patrimonial, em seu *Guia básico para a Educação patrimonial*, Horta et al (1999) propõem uma definição mais extensa. Para os autores, a Educação patrimonial representa

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA et al, 1999, p. 25).

Nesse sentido, podemos compreender que a Educação patrimonial atua diretamente na construção da autoestima dos sujeitos, tendo em vista que, a partir do processo de apropriação de seus valores e memória, ele consegue se reconhecer enquanto parte da sociedade. É importante ressaltar, inclusive, que o que é considerado hoje como patrimônio cultural de um povo, nem sempre reuniu tantas manifestações de memória. Segundo Zanirato (2020):

O conceito “patrimônio cultural” passou por transformações de sentido nos últimos 50 anos. De um discurso referido aos grandes monumentos artísticos do passado, interpretados como feitos destacados do que se considerava civilização (arte, história, arquitetura), se avançou para uma concepção de que ele expressa a criação humana, independente de sua condição social (ZANIRATO, 2020, p. 32).

Dessa forma, os elementos do patrimônio cultural que antes eram destinados basicamente à contemplação e à constatação da narrativa tradicional de uma história construída pelos vencedores se ampliaram. A partir dessa percepção de que todas as

experiências humanas e de que as formas de expressão de um povo também fazem parte do patrimônio cultural, é possível pensar no uso social desse patrimônio, em especial nas questões educacionais, como forma de conectar as construções físicas, por exemplo, com as memórias relacionadas a essas construções, ou à uma lenda, um conto, uma receita.

Essa ampliação no conceito de patrimônio é inclusive assegurada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 216 que define:

patrimônio cultural brasileiro são os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, p. 122).

Dessa maneira, os legisladores compreendem e ampliam a definição de patrimônio para além das questões físicas de edificações, seja um prédio ou um monumento importante, para a expressão de qualquer ação ou movimento que possa constituir ou agregar referências para a construção da cidadania e da identidade cultural de um povo.

Para Oliveira (2019), não estamos falando da construção da percepção de uma cidadania simples, para que esses sujeitos aprendam a partir das metodologias da Educação patrimonial, ou seja, para que apenas exerçam seu direito de voto ou de ter posse de seus documentos. Trata-se de uma cidadania plena, no sentido de que esses sujeitos tenham plena consciência de seu lugar no espaço e no tempo e que possam também, de forma consciente, guiar e conduzir sua vida e seu destino.

Oliveira (2019) ainda reforça que:

Nessa perspectiva é que podemos falar da utilização do patrimônio cultural, intermediado pela metodologia da Educação patrimonial na sala de aula de história, geografia, matemática, português, pois, para além desse seu potencial educativo, outra característica da metodologia é a sua utilização de forma interdisciplinar, de forma compartilhada de saberes a serem usufruídos, proporcionando uma educação dos sentidos, do olhar, do sentir, do ouvir, permitindo assim uma sensibilidade patrimonial que garanta sentidos de preservação e de pertencimento desse patrimônio em relação à comunidade da qual ele faz parte (OLIVEIRA, 2019, p. 100).

A Educação patrimonial, portanto, traz benefícios e possibilidades para as diversas áreas do conhecimento e deve ser utilizada como forma de ancorar o conhecimento geral aprendido nos mais variados conteúdos, em questões locais, que nos permitam esse olhar global de pertencimento e de construção social dos sujeitos em relação ao meio em que vivem.

Apesar de não ser um campo novo de estudos, somente a partir de 2009 foi criada a Coordenação de Educação patrimonial (CEDUC) dentro da estrutura do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Até essa data, as ações voltadas para a Educação patrimonial no Brasil apareciam de forma esporádica em documentos que a compreendiam como componente essencial na preservação do patrimônio cultural. Mas é a partir da fundação da CEDUC que são instituídos marcos legais para o campo da Educação patrimonial nacional enquanto uma política pública.

É interessante perceber pelos documentos do IPHAN, e pela definição ampliada de patrimônio cultural que consta na Constituição Federal Brasileira, que a preocupação com essas ações educativas de preservação de patrimônio visa garantir a diversidade das expressões culturais. Ou seja, não hierarquizar culturas ou práticas de memória, colocando em destaque as especificidades de cada local e também evidenciando, ao invés de um público alvo, um público participante que construa as ações coletivamente em vez de ser apenas o receptor das atividades.

Para Florêncio (2019):

A ação transformadora dos sujeitos decorre do seu jeito de ser e estar no mundo, de suas ações nos territórios e de seus desejos de transformação da realidade sócio-histórica. Essa perspectiva não está alinhada a um modelo de educação que seja somente reprodutora de informações, e que se concretiza em uma via de mão única identificando os educandos como consumidores de informações (FLORÊNCIO, 2019, p. 15).

Assim, além de afirmar a necessidade da participação contínua na construção dos processos de aprendizagem, a autora também assegura que essas práticas educativas devem ressoar e fazer sentido a partir da vivência cotidiana das pessoas envolvidas. Por isso a importância de se trabalhar com elementos do patrimônio cultural material e imaterial da localidade, para que essa formação de identidade seja ainda mais precisa e conectada com os contextos e espaços culturais próprios dos sujeitos.

Da mesma maneira, utilizar os aportes da Educação patrimonial não significa determinar o sujeito apenas aos limites do seu contexto local, afinal não existe a pretensão

de limitar as experiências do sujeito com práticas e exemplos que se iniciam e encerram naquele mesmo espaço. Mas ao contrário, partir de um ponto no qual ele possa refletir sobre suas ações cotidianas e seu repertório para, em seguida, “compreender e refletir tanto sobre os contextos inclusivos quanto sobre a diversidade cultural que o cerca” (FLORÊNCIO, 2014, p. 27).

O IPHAN categoriza em três eixos a sua atuação na Educação patrimonial, sendo eles: a inserção do tema patrimônio cultural na educação formal (Programa de Extensão Universitária e Programa Mais Educação), a gestão compartilhada de ações educativas e a instituição de marcos programáticos no campo da Educação patrimonial. Tendo em vista todos esses aspectos da Educação patrimonial e as diretrizes estabelecidas pelo IPHAN, no sentido das práticas de preservação do patrimônio por meio de ações educativas, destacamos também algumas estratégias e ações do Plano Nacional de Cultura que dão sustentação à realização da pesquisa com esse recorte das escolas públicas, trabalhando de forma colaborativa com os espaços de memória e cultura, seus objetos digitais e com a universidade pública:

2.3.1 Promover ações de educação para o patrimônio, voltadas para a compreensão e o significado do patrimônio e da memória coletiva, em suas diversas manifestações como fundamento da cidadania, da identidade e da diversidade cultural.

2.5.6 Promover redes de instituições dedicadas à documentação, pesquisa, preservação, restauro e difusão da memória e identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

2.5.7 Fomentar e articular, em rede, os museus comunitários, ecomuseus, museus de território, museus locais, casas do patrimônio cultural e outros centros de preservação e difusão do patrimônio cultural, garantindo o direito de memória aos diferentes grupos e movimentos sociais.

2.5.8 Estimular a criação de centros integrados da memória (museus, arquivos e bibliotecas) nos Estados e Municípios brasileiros, com a função de registro, pesquisa, preservação e difusão do conhecimento.

De acordo com as estratégias acima, podemos perceber uma preocupação com ações de Educação patrimonial, mas em especial preocupações para o desenvolvimento de projetos para as escolas públicas e espaços públicos. E é nesse sentido que a presente pesquisa também se baliza, como indicamos nos grifos de outras estratégias e ações do Plano Nacional de Cultura.

2.1.2 Criar políticas de transmissão dos saberes e fazeres das culturas populares e tradicionais, por meio de mecanismos como o reconhecimento formal dos mestres populares, leis específicas, bolsas de auxílio, integração com o sistema de ensino formal, criação de instituições **públicas de educação** e cultura que

valorizem esses saberes e fazeres, criação de oficinas e escolas itinerantes, estudos e sistematização de pedagogias e dinamização e circulação dos seus saberes no contexto em que atuam.

2.5.5 Estimular e consolidar a apropriação, **pelas redes públicas de ensino**, do potencial pedagógico dos acervos dos museus brasileiros, contribuindo para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem em **escolas públicas**.

4.4.11 **Capacitar educadores**, bibliotecários e agentes do setor público e da sociedade civil para a atuação como agentes de difusão da leitura, contadores de histórias e mediadores de leitura em escolas, bibliotecas e museus, entre outros equipamentos culturais e espaços comunitários.

Considerando os documentos e diretrizes que apregoam a importância da Educação patrimonial como um eixo transversal e multidisciplinar no desenvolvimento de ações essenciais na formação e fortalecimento das identidades dos sujeitos, bem como na expressão máxima e plena da cidadania, encaminhamos essa revisão bibliográfica para as questões específicas sobre o Ensino de História e sobre os conhecimentos e metodologia específicos da História local.

2.4 Ensino de História, História local e o uso de Acervos Digitais nas práticas de ensino e aprendizagem

É necessário compreender como a História ganha status de disciplina no Brasil para pensarmos os caminhos do Ensino de História e como as reflexões que serão realizadas a partir do desenvolvimento desse relatório de tese fazem sentido frente a uma disciplina que tanto se modificou desde a sua criação.

Em meados do século XIX, e desde a sua instituição, a disciplina de História tem caráter plural, de acordo com a época e os interesses vigentes. De uma disciplina que trazia apenas a trajetória dos vencedores, tais como imperadores, generais e grandes personagens, com abordagem tradicional e apenas narrada para os espectadores, no caso, os alunos, ela adquire o status de responsável pela formação da identidade nacional com seus heróis e marcos históricos, servindo, assim, de forma oportuna aos governos nacionalistas das décadas de 1930 a meados de 1960 (SCHMIDT e CAINELLI, 2009).

De acordo com Martins (2009, p. 18), no Brasil, “a memória nacional e a identidade uniformizadora tiveram seus artífices na construção de uma história oficial que preponderou até a primeira metade do século XX, sem qualquer brecha para as disputas de memória ou para a afirmação da diversidade”. Dessa maneira, passou a se buscar uma padronização de um tipo almejado de nacionalidade brasileira, sem espaço para narrativas que contrariassem essa ideia de hegemonia, tampouco de conflitos entre os povos.

Segundo Nadai (2009), as produções didáticas e os currículos da época reforçavam a ideia de quem deveriam ser os agentes condutores do nacionalismo, desprezando, por exemplo, os grupos étnicos considerados inferiores, como os indígenas e negros africanos. Já em meados da década de 1960, começam os movimentos que questionam esse modo de ensinar História. Para Janotti (2009, p. 48):

O repúdio à História Política tradicional deveu-se à sua concentração no estudo do Estado-nação, dos comportamentos individuais dos grandes personagens, dos eventos circunstanciais e das situações conjunturais efêmeras. (...) Dessa forma, a História Política passou a ser vista como retrato da ideologia dominante e ocultadora da realidade. Contribuiu para isso a força da explicação marxista da História que enfatizava a importância das estruturas econômico-sociais, bem como o papel da luta de classes como instâncias das verdades mais profundas.

A partir desses questionamentos, a História ensinada desse ponto de vista estritamente político e com personagens selecionados, deixando elementos importantes de fora das análises como as estruturas econômicas e sociais, passou a ser considerada como uma visão incompleta para os alunos. Isso começa a se transformar a partir da década de 1950 na França, com os novos estudos oriundos da Escola dos Annales que trazem, de acordo com Cezar (2019, p. 118):

Uma ampliação temática e de formas inabituais de tratar objetos, problemas e campos de estudos já conhecidos. O clima, o livro, a língua, o inconsciente, o mito, o medo, o imaginário, as representações, as mulheres, a infância, os jovens, o corpo, a sexualidade, a morte, a loucura, a prisão, a opinião pública, o filme, a festa, etc. tornaram-se temas de pesquisa e de ensino com legitimidade acadêmica.

Na verdade, essas correntes teóricas já haviam ressoado no Brasil na década de 1960, a partir de algumas interpretações realizadas dentro das escolas secundárias e que experimentavam ampliar o Ensino de História a partir da interdisciplinaridade, de modo a agregar novos temas e objetos. No entanto, segundo Magalhães (2009, p. 170):

esse processo de alargamento, contudo, foi interrompido pela ditadura militar, que fez a história desaparecer, como disciplina autônoma, do currículo do ensino fundamental. É a época da disciplina Estudos Sociais e de um controle mais rígido sobre o ensino por parte do Estado, interessado em utilizar a história como instrumento de formação de um espírito cívico. Com o fim da ditadura, no final da década de 1980, emergiram novas propostas curriculares por todo o país.

Assim, a partir da década de 1980, aproveitando o momento de redemocratização e seguindo essas tendências historiográficas modernas oriundas da Escola dos Anales, que promovem uma história não mais somente política e sim uma história de todas as atividades humanas, substituindo a narrativa tradicional por uma história problema (BURKE, 1990) e, diante disso, houve um grande movimento nacional de produção de pesquisas com objetos variados. Com isso, o Ensino de História se torna um campo de produção de conhecimento específico com múltiplas vertentes.

Nos anos 1990, com os primeiros esforços de unificar um currículo brasileiro nacional, surgiu a possibilidade de inserir essas novas discussões sobre o Ensino de História e a formação de uma consciência histórica, nesses novos documentos, em resposta a uma demanda por temas mais específicos da sociedade contemporânea.

Segundo Bittencourt (2009, p. 23):

Diversidade Cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e aprender o social.

Assim, a disciplina de História, antes utilizada para fortalecer um sentimento de pátria e identidade nacional, agora parte do princípio de reconhecimento das pluralidades de memórias, incorporando novos objetos e temas, como a história das mulheres, das crianças, enfim, a história dos comuns, por meio da valorização de visões plurais e da construção do senso crítico. Com esse novo olhar para essa disciplina e seu ensino, o uso dos documentos históricos passa a ser priorizado e novos formatos e linguagens surgem com a utilização de filmes, fotos, objetos e artefatos em geral (SCHMIDT E CAINELLI, 2009).

Nos dias atuais, existe uma disputa sobre essas novas formas de Ensino de História, tendo em vista que os desdobramentos dessa ciência estão presentes e participam vivamente em nossa sociedade. Existem debates sobre pontos de nosso passado coletivo que ainda geram trauma e rupturas em camadas específicas da sociedade e, por esse motivo, alguns fatos históricos tendem a ser relativizados, de acordo com o interesse dos sujeitos em situação de poder.

Dessa forma, se o passado não está a salvo das constantes tentativas de reinterpretção do presente, cabe a escola assegurar um Ensino de História fundamentado na formação de uma consciência histórica, cuja identidade individual do aluno seja

construída em partes pela sua própria história e, em partes, pela identidade coletiva de um grupo ou pela história nacional. E que esses aspectos o permitam se sentir parte ativa do mundo em que está inserido e manter um senso crítico frente a todas essas tentativas de alterar as leituras sobre o passado (CERRI, 2011).

Assim sendo, é necessário retomarmos como os documentos curriculares estão organizados em relação ao Ensino de História e, para isso, é importante ressaltar a estrutura desses materiais. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, chegamos ao final de um processo iniciado muitos anos antes, estabelecido pela Constituição Federal Brasileira em 1988 e pela Lei de Diretrizes de Base em 1996, que determinam a existência de diretrizes comuns para orientar os professores e alunos na organização das diversas etapas do ensino no Brasil.

A BNCC, de acordo com seu documento de aprovação, não tem como objetivo engessar as práticas e interferir na autonomia das escolas, de modo que possam resguardar a sua identidade. Segundo Menezes (2018):

A cultura escolar, o regimento e o projeto pedagógico constituem a identidade institucional de cada escola, pela qual ela é reconhecida, escolhida e lembrada. Por isso, mesmo ao adotar os objetivos de aprendizagem convencionados para cada etapa, uma escola não precisa sacrificar sua singularidade. Com essa compreensão, escolas e professores devem considerar a Base Nacional Comum Curricular como natural orientação de sua função social, preservando seu caráter institucional e profissional próprio (MENEZES, 2018, p. 9).

Nesse sentido, o documento pretende orientar as diretrizes mais adequadas para cada etapa da vida escolar, servindo como baliza tanto para a equipe pedagógica quanto para a comunidade. Vale reforçar a forma colaborativa relacionada à construção do documento, tendo em vista que o processo de aprovação da BNCC contou com as etapas de avaliação online por profissionais da educação, familiares de alunos, os próprios alunos e a sociedade civil como um todo.

A própria BNCC se apresenta como um documento de caráter

normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 07).

É interessante perceber, então, que desde a estrutura maior dos documentos curriculares nacionais, o regional e o local são priorizados, mesmo que existam essas

normativas mais abrangentes. Os próprios educadores concordam que, para que o conhecimento faça sentido para o estudante, deve ser relacionado com os aspectos do seu cotidiano. Em declaração no portal do Ministério da Educação, Renato Janine Ribeiro, então ministro da educação em 2015, afirma que:

A Base Nacional Comum é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todos os estudantes brasileiros devem ter acesso em todas as escolas do país. Uma parte será comum a todas as escolas; outra, regionalizada, deve ser construída em diálogo com a primeira e de acordo com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas a escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos a serem oferecidos aos estudantes ao longo do processo de escolarização.

Essa afirmação reforça novamente a necessidade de ações que resgatem e preservem a cultura e a História local, como forma de viabilizar para a comunidade escolar materiais que promovam o ensino dessas competências e habilidades que a BNCC orienta. A partir da publicação da BNCC, todos os estados tiveram um prazo para construir o seu currículo estadual e várias comissões foram formadas para produzir e debater um documento que fosse calcado nas regionalidades e em aspectos específicos de cada região.

No estado de Goiás, as comissões trabalharam durante todo o ano de 2018 em ações de formação, discussão e escrita coletiva para a produção do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que foi aprovado no final de 2018. O documento entrou em vigência em 2019 para o ensino fundamental e ainda está em tramitação para o ensino médio.

De acordo com o texto introdutório do DC-GO:

O grande diferencial do DC-GO em relação a BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a Goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento (DC-GO, 2018, p. 45).

Dessa maneira, podemos perceber que não é só a área de Ensino de História que se preocupa com as questões locais, mas, de acordo com a atual proposta curricular do estado de Goiás, todas as disciplinas e áreas devem se relacionar com a vivência e com o cotidiano dos alunos. Essa era uma das principais críticas e desejos dos educadores antes

dessa atualização curricular, pois os conteúdos desenvolvidos nem sempre traziam esses componentes locais.

Temos inclusive alguns pesquisadores da área da Educação e da Psicologia que se debruçam em estudos que visam identificar causas para a reprovação dos alunos e um dos resultados que chama atenção é essa falta de conexão com os assuntos estudados. Para Moreira (2006, p. 38), “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”. Portanto, a ideia de uma estrutura curricular que traga esses elementos das vivências cotidianas daquela comunidade escolar pode ser um grande avanço para o ensino no país.

Se pensarmos que essa aprendizagem significativa redimensionada tem como principal objetivo a construção da consciência histórica nos alunos, podemos trazer reflexões sobre o fato de fazermos parte de um espaço e de um contexto social comum que depende do que as pessoas que vieram antes da gente fizeram. Então, de acordo com Schmidt (2009, p. 60):

vivemos em uma sociedade que é como é porque pessoas que viveram antes de nós tomaram determinadas decisões que nos fizeram ser o que somos e o que não somos. Isso é importante porque leva em consideração o fato que nossas decisões, tanto individuais como coletivas, também criam determinado futuro para nossos descendentes. E a respeito disso, temos compromissos em relação à moral e à ética. Apesar de não podermos modificar o passado, ao interpretá-lo e narrá-lo à luz de nossas lutas individuais e coletivas, podemos levantar questões sobre o presente e pensar o futuro a partir dos princípios da liberdade, democracia e cidadania.

De acordo com essas reflexões sobre o contato com o local e ainda sobre a BNCC, as habilidades e competências específicas da área das Ciências Humanas e da História apontam para a tendência de se buscar a conexão com o cotidiano dos alunos na interpretação e compreensão dos acontecimentos do passado e do presente, inclusive com a possibilidade de modificar práticas e costumes hoje considerados excludentes a um povo ou grupo social. Na primeira unidade temática do Ensino fundamental do DC-GO, temos o tópico *História: tempo, espaço e formas de registro*, em que todas as habilidades se relacionam com a percepção das experiências locais, por exemplo na Habilidade EF06HI01-E, que apresenta a necessidade dos conteúdos que desenvolvam no aluno a:

(Habilidade em) Identificar o estudo da História como ferramenta de interpretação da construção de identidades (EU), compreender sua relação com a construção da cidadania relacionando-se ao conhecimento do (OUTRO)

como ser histórico, permitindo compreender o entrelaçamento social (NÓS), a cultura, a construção moral e a realidade em que está inserido (DC-GO, 2018, p. 483).

Dessa forma, conforme orientações tanto dos documentos curriculares, quanto dos que dizem respeito ao Plano Nacional de Cultura e das diretrizes para o ensino de Educação patrimonial, nota-se a importância do ensino da História local como um discurso que viabiliza e empodera uma consciência histórica e um sentimento de pertencimento por parte dos alunos. Segundo Costa (2019, p. 132):

O uso de História local para o Ensino de História pode ser considerado tanto a partir do seu próprio valor quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico. (...) Assim é que uma primeira discussão que ela permite fazer é sobre a “presença de história” em espaços (como objetos) ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada.

Dessa maneira, existe um redimensionamento e uma reinterpretação sobre as possibilidades da localidade onde a escola se encontra, pois temos o hábito de pensar em cidades históricas como aquelas que são muito antigas e que tem uma tradição de turismo cultural nesses aspectos, tais como as cidades históricas de Minas Gerais, Salvador e outros exemplos. A ideia da História local deve mobilizar a concepção de historicidade para todos os espaços, pois sempre é possível problematizar as condições e situações que fazem parte daquela localidade e, a partir disso, ensinar conteúdos históricos.

Dentro dessa perspectiva, existe espaço para a discussão de questões de diversidade que, em outros aspectos pedagógicos, não apareciam, pois ainda segundo a autora, além das possibilidades de historicizar espaços antes não pensados como *históricos*, também temos a possibilidade de estudar novas vivências e sujeitos, pois, de acordo com Costa (2019, p.18-19):

Os avanços na investigação historiográfica atentaram para o fato de que uma história somente institucional, biográfica, masculina, política e elitista não dava conta dos desafios que se punham às pesquisas, aos objetos que se estudava. E as mudanças pelas quais passamos nas últimas décadas resultaram em novas pessoas reivindicando direitos, reafirmando e/ou reconstruindo suas identidades e, portanto, querendo tornar-se visíveis. Além de por esses desafios aos historiadores, isso também significou esses novos personagens como produtores de conhecimento: ou seja, o reconhecimento de si como sujeito e, não menos importante, a inserção dessas pessoas também como produtoras de história, não mais somente como objetos.

De acordo com essas novas construções e possibilidades apresentadas pelo viés do local, por essas questões de identidade, de valorização das culturas e práticas, é possível supor que os materiais didáticos oficiais adquiridos pelo Ministério da Educação não darão conta, sozinhos, de abranger essas possibilidades, já que são produzidos para atender todo o país, por vezes sem levar em conta essas diversidades locais. Segundo Costa (2019):

O que significa é que para engajar-se num trabalho de História local, os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para coleta e produção de material. Isso quer dizer, por outro lado, que um trabalho de História local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também às discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos (COSTA, 2019, p. 134).

O discurso da importância e das potencialidades de professores e alunos construir seus próprios materiais didáticos é muito interessante. No entanto, precisamos levar em consideração a situação de um professor e de uma escola pública dentro do contexto brasileiro, seja em localidades periféricas ou mesmo em grandes centros, em que a quantidade de aulas por semana e de alunos em uma mesma sala de aula não contribuem para uma construção ativa de materiais didáticos mais focados na realidade específica.

Além desse desafio relacionado à necessidade de produção dos próprios materiais didáticos, os docentes da educação básica e pública no Brasil enfrentam altíssimas cargas horárias de trabalho para que possam ter um salário digno, tendo em vista o valor baixo que se paga para essa classe trabalhadora. Aliado a isso, os professores da educação básica enfrentam problemas relacionados à ampliação de funções, por vezes assumindo gestões pedagógicas e administrativas na escola, de modo a garantir o funcionamento de todas as ações dentro e fora da sala de aula, o que pode colocar em risco a qualidade do trabalho que desenvolvem em suas atividades de ensino específicas. Segundo Esteve (1999, p.9),

entre o ideal da função de professor e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficácia da atividade docente. Diante desta situação o professor dispõe de estratégias de enfrentamento para adaptar-se à realidade. Este enfrentamento leva ao esgotamento dos recursos emocionais e como consequência a deterioração profissional, pessoal e problemas de saúde, principalmente, profissionais do gênero feminino que, além da jornada de trabalho escolar, possuem outra jornada de trabalho doméstico.

A partir dessas questões e desafios impostos para os professores de ensino básico, em especial os da escola pública, é necessário um trabalho conjunto que atue na produção de materiais didáticos e na disponibilização desses documentos, o que pode contribuir para suas práticas de ensino e aprendizagem.

Vale reforçar que a produção da historiografia nacional, levando em conta os recortes do local e do regional, já se encontra, de certa forma, consolidada com programas de Pós-Graduação e linhas de pesquisa organizadas. Entretanto, dentro da especificidade da produção de historiografia didática sobre História local, ainda encontramos iniciativas bastante pulverizadas, apesar de muito importantes. Segundo Gonçalves (2009), essas produções apresentam lacunas no sentido de conceitos e metodologias próprias da escrita de História, e, portanto:

o desafio maior da História local hoje é o de produzir outra pedagogia da história, em especial uma historiografia didática que incorpore o *local*, parta dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância. Crianças, jovens e adultos, sensibilizados, por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando ou não, como sujeitos, a própria vida (GONÇALVES, 2009, p. 182).

Em seu livro sobre arquivos permanentes, a biblioteconomista Heloisa Bellotto apresenta o viés da arquivística afirmando que “no que concerne aos serviços de assistência educativa, o papel dos arquivos tem sido pouco explorado no Brasil, embora a pedagogia venha sendo renovadora e progressista” (2006, p.230), ou seja, para a autora, os arquivos têm muito mais a contribuir para a educação brasileira – na perspectiva da História local – do que tem sido solicitados e essa preocupação com a Educação patrimonial em si deveria ser uma das linhas estruturantes dessas instituições de preservação de documentos.

Para Oliveira e Moura Filha (2012), a dificuldade que temos enquanto povo de incorporar a cultura material e imaterial na cultura brasileira tem relação com os momentos conturbados e de ruptura de nossa história social e política, os quais impactam diretamente em como lidamos com a preservação de espaços de memória diversos, tais como prédios, paisagens e objetos em geral. A Educação patrimonial, nesse caso, seria essencial para criar uma conexão entre a sociedade o patrimônio, reforçando a importância da criação de acordos e articulações que viabilizem esses projetos e práticas.

Para Fratini (2009), a Educação patrimonial está diretamente ligada ao conceito de democratização do acesso aos espaços de memória e é necessário pensarmos em formas de incluir a sociedade nesse campo, por meio de ações que não sejam excludentes, incluindo somente pesquisadores, mas também os cidadãos como um todo, para que eles se reconheçam como parte integrante desse patrimônio histórico-cultural. A autora ainda reforça que:

Este é o desafio: pensar e formular ações criativas capazes de transformar a relação entre os indivíduos e os arquivos. Hoje em dia, por exemplo, os recursos da Tecnologia da Informação podem fornecer soluções inovadoras para as atividades educativas em arquivos, sobretudo para o público jovem, através de jogos interativos para computadores ou acessíveis na Internet, envolvendo documentos e história, outras disciplinas e aspectos (FRATINI, 2009, p.7).

De acordo com esse raciocínio, a utilização dos documentos e materiais dos arquivos e outros espaços de conservação e preservação de documentos, pode ser viabilizada por meio da utilização dos recursos digitais, que da mesma maneira que trazem uma linguagem mais dinâmica e atrativa também atuam diretamente na democratização do acesso, tendo em vista que não seria necessário se deslocar fisicamente até esses espaços de memória. Oliveira e Moura Filha propõe um caminho nessa mesma direção quando sustentam que:

A juventude ganha especial destaque nessa empreitada de construir as bases de uma Educação patrimonial para todos, uma vez que dela se esperam características como o dinamismo e a criatividade. E, considerando que os jovens serão os responsáveis pelas decisões das gerações vindouras, percebe-se a importância de encorajá-los e habilitá-los na luta pela preservação do patrimônio (OLIVEIRA e MOURA FILHA, 2012, p. 87).

Nesse sentido, podemos perceber que, para além da produção de uma cultura de Educação patrimonial escolar que utilize os acervos digitais disponíveis voltados aos alunos tomados enquanto cidadãos, as perspectivas de utilizar os meios digitais também atuam na construção de uma identidade sólida, a ponto de que eles também se sintam protagonistas de continuar a conduzir esse processo contínuo de resgate e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

É nesse sentido que o CMG foi idealizado como um acervo cultural digital em que professores e alunos possam acessar bens culturais e materiais necessários para a produção de suas aulas, de acordo com suas necessidades do momento, o que agrega um

quarto eixo transversal que dialoga com os três eixos anteriormente apresentados, de acordo com o esquema abaixo:

Figura 1. Esquema dos núcleos do Centro de Memória de Goiás



A utilização desses acervos digitais para o Ensino de História local tem sido proposta por pesquisadores no sentido de facilitar ainda mais o acesso a esses documentos e materiais de memória e patrimônio cultural material e imaterial, requisitos básicos para o ensino de temas relacionados à Educação patrimonial. Entretanto, ainda há poucas iniciativas organizadas nesse sentido.

Uma das vantagens do uso dos acervos digitais é possibilitar o acesso a esses materiais a partir de qualquer lugar do estado, tendo em vista as grandes dificuldades de realizar visitas técnicas com os alunos da escola pública, por conta do baixo investimento em projetos educacionais no Brasil. De acordo com Sayão (2016, p.56), embora haja uma ênfase no ensino online, “é fácil constatar que o uso (e reuso) dos materiais digitais disponíveis nas bases de dados das instituições de patrimônio cultural ainda são bastante restritos no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos digitais”.

Tendo em vista que a Educação patrimonial só foi organizada com um guia de práticas a partir de 1999 e que, segundo Nunes e Oliveira (2016), as primeiras iniciativas que apresentaram a memória cultural a partir do suporte tecnológico de imagens e acesso em 360° se deram no ano de 2010 em diante, ainda há muito o que avançar no sentido de pensar acervos digitais especificamente construídos para a finalidade educacional de

base, ou seja, pensados para o ensino básico e não para o ensino superior para a formação de novos pesquisadores dentro das universidades.

Para Tardivo e Pratschke (2017, p. 6)

algumas instituições, espaços de museus e organizações privadas vêm utilizando esses recursos com sucesso em suas ações educativas, como exemplo o projeto Videoguía: Realidade Aumentada e Virtual, implantando desde o ano de 2012 na Casa Batlló em Barcelona, Espanha, pelo grupo de pesquisa Artec, do Instituto de Robótica e Tecnologias de Informação e Comunicação de Valência.

Sabemos de iniciativas que vem sendo desenvolvidas por professores em escolas brasileiras, por meio de divulgação em matérias jornalistas ou mesmo a partir da realização de projetos nesses espaços escolares, mas existe uma dificuldade de encontrar publicações que relatam a utilização dessas práticas de Educação patrimonial mesmo em relação aos acervos físicos. De acordo com Fratini:

No Brasil, a Educação patrimonial começou a ser discutida na década de 1980, ou seja, recentemente. Embora muitos avanços tenham sido alcançados nos diferentes segmentos do patrimônio que trabalham com essa prática, ainda há muito a ser desenvolvido. A área carece de estudos e a literatura nacional sobre o assunto pode ser ainda muito ampliada por professores, com produções no âmbito da educação; e no âmbito patrimonial, por especialistas nas diversas áreas que tangem o patrimônio histórico-cultural. O número de projetos e experiências com Educação patrimonial, conforme consta, é ainda pouco expressivo, principalmente quando se trata de uma área específica, como a área de arquivos (FRATINI, 2009, p. 3).

É necessária então, segundo a autora, uma sistematização maior dos trabalhos e ações realizadas em escolas e espaços arquivísticos, para que essa área de Educação patrimonial possa avançar em sua gênese. Isso representa atingir as pessoas da sociedade para além do público usual de pesquisadores e trabalhar ativamente na valorização e apropriação da herança material e imaterial pelo povo, de modo que a sociedade consiga se enxergar como parte integrante de toda a nossa riqueza cultural.

Para Michelle Arroyo (2005), a integração entre os setores dos espaços de memória e a escola é fundamental, pois como grande parte desses espaços não tem profissionais capacitados na área de educação, a abordagem acaba sendo por meio de conceitos técnicos, o que acaba incorrendo somente “de um lado, políticas de proteção e, de outro, ações isoladas para que as escolas eduquem as crianças e adolescentes para respeitarem e protegerem o patrimônio de sua cidade” (ARROYO, 2005, p. 32).

Essa importância de integrar a sociedade nos espaços de memória é analisada por Pereira (2017) em seu estudo sobre as práticas de Educação patrimonial no Arquivo Nacional, localizado no município do Rio de Janeiro. Para a autora, as exposições disponíveis nem sempre dialogam com os conteúdos escolares e o comportamento da instituição em relação ao seu acervo, segundo ela, é ‘sacralizado’ e “dar acesso parece não ser um hábito e sim uma quebra em sua rotina e a proteção que querem exercer, acaba por ocultar o documento e sua informação” (PEREIRA, 2017, p. 14). Além disso, a pesquisadora relata que não identificou ações de capacitação para os professores do ensino básico durante a pesquisa e que os espaços acessíveis para as visitas escolares seriam apenas aqueles onde não existiam documentos, levando a uma reflexão de que:

O Arquivo Nacional, por ser o responsável pelas políticas de arquivo, precisa olhar para o formato de difusão que o mesmo está utilizando e repensar seu papel social. Enquanto o mesmo continuar se projetando para um público mais especializado, não conseguirá o reconhecimento nem a valorização por parte da sociedade em geral e seu acervo continuará oculto da sociedade que o produziu (PEREIRA, 2017, p. 15).

A partir desse olhar, os espaços de memória precisam considerar a inclusão da sociedade para além do público especializado, sendo um passo essencial para garantir a sua subsistência, em tempos em que a cultura e as questões de memória passam novamente por ameaças de ruptura, infelizmente comuns na história brasileira. Nesse sentido, esse avanço para as tecnologias digitais com a Educação patrimonial e com a participação da juventude, conforme reforçado anteriormente, precisa também ser planejado e atravessado pelas questões de classe, tendo em vista que, segundo Pretto e Assis (2008, p.75), mesmo com todas as políticas públicas “de implantação de telecentros, infocentros, pontos de cultura e programas de introdução de computadores nas escolas, ainda percebemos que os conectados, no Brasil, são em grande maioria, os que estão nas camadas mais altas da sociedade”.

Com isso, podemos perceber que a utilização de acervos digitais para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem de Educação patrimonial, apesar de não ter nenhuma dúvida sobre suas potencialidades e eficácia tanto na linguagem quanto no dinamismo do método, traz consigo alguns pontos de observação e de organização para que os professores e espaços de memória não repitam a exclusão que acontece no meio físico também no formato digital. Para tanto, faz-se urgente pensar em

estratégias que promovam o reuso desses acervos digitais da forma mais abrangente e democrática possível.

Após buscas realizadas em publicações científicas, são encontradas algumas experiências isoladas realizadas por pesquisadores vinculados às universidades, que no entanto ainda apresentam dados esparsos e, por vezes, com métricas pouco adequadas – tais como o número de acessos de determinados conteúdos online – para classificar e avaliar as transformações no ensino e em especial nas escolas. Isso demonstra uma necessidade de ampliar e metodizar as publicações e trabalhos que divulgam as práticas de uso de acervos digitais para o ensino de forma geral. Assim, é necessário pensar também em estratégias metodológicas que promovam a produção de dados que auxiliem na compreensão do impacto da acessibilização desses conteúdos de forma online.

No caso do projeto *Memória João Pessoa*, um site criado para a divulgação de informações patrimoniais do município de João Pessoa, desenvolvida pela Universidade Federal da Paraíba, a ideia inicial era apenas compartilhar esses dados com os estudantes e profissionais do campo da Arquitetura. No entanto, o projeto se expandiu e os desenvolvedores perceberam as potencialidades de utilizar o site como um mecanismo de socializar conhecimento e informações com a sociedade.

De acordo com Moura Filha et al (2013, p.2), “o projeto se caracterizou pela construção de um site, que visa contribuir para suprir a carência de conhecimento da população pessoense acerca de seu patrimônio histórico. Portanto passou a gerar uma ferramenta de Educação patrimonial”. Assim, é possível reconhecer que o site não havia sido idealizado com esse propósito, mas a partir da produção de conteúdos com mídias diversificadas com jogos, vídeos e outras linguagens lúdicas, notou-se que despertou o interesse da comunidade e os pesquisadores começaram a dar esse viés de Educação patrimonial.

É necessário que essas iniciativas, conforme dito anteriormente, não sejam apenas projetos isolados e que a sociedade civil, de forma organizada, encampe a causa, tendo em vista que a utilização das redes, além de todo o potencial já conhecido dos acervos físicos, amplia a dimensão da conexão entre pessoas para além das fronteiras geográficas. Para Reis et al (2016, p. 3):

O patrimônio cultural digital hoje, que pode ser chamado de Patrimônio Cultural Digital 2.0 - derivado de uma quebra com esse momento anterior e pela relação estabelecida com o conceito de Web 2.0 – diferencia-se no que diz respeito a disponibilização de informações na internet, à criação de redes

de esforços e à integração de pessoas não necessariamente ligadas a instituições patrimoniais. Embora as tecnologias sigam sendo usadas na construção de digitalizações, o foco está na difusão, na disseminação e nos usos para educação.

Dessa forma, é sabido que existem várias iniciativas de utilização de acervos digitais e uso de tecnologias para fazer a gestão desses documentos, mas o grande obstáculo em todos esses projetos é a falta de comunicação entre os profissionais e instituições, tendo em vista que, por variados motivos dentre eles a não disponibilização online irrestrita até questões de direitos autorais, não existe o conhecimento do que vem sendo feito, o que gera inclusive a duplicidade de várias ações com base nos mesmos acervos.

Ainda de acordo com os autores, todo esse patrimônio e acervos digitais não devem ser uma experiência fechada em si mesma com a criação de um ambiente exclusivo para cada utilização. Para que a sociedade consiga o reuso desses materiais, é imperativo que essas experiências sejam acessíveis e abertas a partir de “um website, um sistema de banco de dados, uma rede social, entre outros recursos amplamente ramificados e mutáveis” (REIS et al, 2016, p.5).

Algumas experiências que focam na utilização do patrimônio e dos acervos digitais, precisam antes erguer algumas bases prévias à utilização desses materiais, como é o caso do Programa PAMIN (Patrimônio, Memória e Interatividade), da Universidade Federal de Pernambuco e suas oficinas, que pretendem trabalhar a Educação patrimonial a partir da inclusão digital de pessoas que sequer tem acesso à informação e a essa cultura digital. Nesse caso, além da manutenção do site PAMIN, que é um repositório dedicado à conservação e divulgação do patrimônio cultural material e imaterial de Pernambuco, os participantes também atuam com:

as Oficinas Pamin de Educação patrimonial e inclusão digital, ministradas pelos bolsistas Pamin nas comunidades atendidas, discutindo os temas da Educação patrimonial e da cultura digital aproximando os seus alunos da utilização plena do site Pamin- realizado pelos estudantes da UFPB em relação dialógica e reflexiva junto aos inscritos nas Oficinas Pamin, buscando sugestões para seu aprimoramento e adequação às realidades locais (CHIANCA et al, 2014, p. 3).

Segundo os docentes envolvidos nesse projeto, além da democratização do acesso à cultura pela sociedade, essas atividades também atuam diretamente na formação dos alunos e estagiários da universidade, tendo em vista que eles conseguem desenvolver uma percepção crítica das atividades de ensino por meio desse contato com a população.

Segundo eles, além dos conhecimentos teóricos aprendidos dentro dos muros da universidade, isso demanda também a compreensão daquele mundo com todas as questões sociais que são próprias daquela comunidade, melhorando as suas práticas profissionais e a sua atuação enquanto agentes de mudança.

Os idealizadores do programa PAMIN ainda reforçam que, dentre os vários desafios que existem nesse campo da Educação patrimonial via cultura e acervos digitais, dois se destacam, sendo eles, o próprio contexto do desenvolvimento de práticas de Educação patrimonial pelas redes e o outro, mais relacionado à tecnologia em si, no sentido de pensar em possibilidades e maneiras de digitalização e acesso em dispositivos móveis, colaboração e curadoria digital. Para Chianca et al:

À sua maneira, o Programa Pamin propicia o acesso à cultura digital e à Educação patrimonial a setores da população geralmente excluídos desses recursos, fomentando as suas experiências, expressões locais e facilitando o acesso a estas informações por tantos quantos estejam interessados em compartilhar, conhecer e promover a diversidade cultural e a criatividade artística do Brasil de um modo democrático, livre e transparente. Através das Oficinas buscamos proporcionar aos inscritos uma reflexão sobre o patrimônio além de conhecer as diferentes representações, memórias e culturas locais (CHIANCA et al, 2014, p. 20).

Essa experiência é um bom exemplo de como as parcerias entre os setores da universidade, como o ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos no âmbito de laboratórios dentro das Instituições de Ensino superior no Brasil, propiciam atividades formativas de excelência para os estudantes de graduação e futuros profissionais da docência, simultaneamente com essa atuação junto à sociedade, oportunizando e acessibilizando, por meio da Educação patrimonial, atividades que intencionem esse reconhecimento dos sujeitos enquanto parte integrante da história e da memória local.

Outra experiência que merece ser destacada é a pesquisa realizada com os alunos de ensino médio de uma escola pública no estado do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza, região nordeste do Brasil. Os pesquisadores da Universidade Federal do Ceará buscaram saber qual é o grau de apropriação que esse público tem dos acervos e ambientes virtuais disponíveis, partindo da premissa que as escolas ainda não estão sendo contempladas por esses sites e materiais online.

A realização desse estudo teve como objetivo, mais uma vez, integrar os alunos (nesse caso os estudantes de iniciação científica do curso de Ciência da Informação) com as necessidades pedagógicas das escolas, propiciando o desenvolvimento de

metodologias para colocar a sociedade em contato com a sua própria história, pois segundo os autores, “não basta desenvolver tecnologias para digitalização e preservação digital sem que sejam pensadas estratégias de Educação patrimonial, o que pode ocorrer a partir dos primeiros anos escolares e do trabalho desenvolvido por bibliotecas, museus e arquivos” (CHAVES e CAVALCANTE, 2020, p. 5).

A partir do desenvolvimento de oficinas, os pesquisadores apresentaram vários espaços de memória online e incentivaram os alunos da escola a se aventurarem pelos conteúdos, procurando aquilo que lhes fosse mais interessante. Desse ponto em diante, foi aplicado um questionário que trouxe dados relevantes apontando que a maioria dos alunos acompanhados não conhecia a existência desses acervos online e, conseqüentemente, não os visitavam. Para os pesquisadores, é inequívoco que:

A Educação patrimonial e a realização de trabalho pedagógico sistemático por meio do qual indivíduos ou coletivos sejam levados a interagir com acervos memorialísticos em diferentes formatos, suportes ou mídias certamente contribuirão para a valorização desses bens patrimoniais. Além disso, mediante ação educativa, espera-se que ocorra processo de apropriação e valorização do conhecimento por meio da memória, levando à preservação sustentável de coleções documentais históricas e culturais para o fortalecimento do sentido de pertencimento e de identidade (CHAVES e CAVALCANTE, 2020, p. 10).

Nesse sentido, esse trabalho também coaduna com as experiências anteriores que ressaltam a urgência da sistematização das ações realizadas no âmbito escolar e que essas atividades sejam desenvolvidas de forma contínua, criando uma cultura de apropriação do patrimônio cultural pelos sujeitos que normalmente não frequentam esses espaços. Reforçamos assim que é necessário aproveitar as possibilidades tecnológicas de democratização desses conteúdos a partir dos sites e demais espaços virtuais, levando em conta que apenas estar em formato digital e online não significa a sua imediata utilização, sendo as estratégias de divulgação e veiculação desses materiais o grande desafio na atual sociedade.

Figurelli (2011) destaca que, para que essas práticas de ensino e aprendizagem sejam mais eficazes e contínuas, nos espaços museológicos por exemplo, é necessário priorizar:

o acesso a uma formação voltada para o contato com os espaços museológicos, que os estimulem a olhar criticamente, a ler os objetos e os espaços, a identificar as mensagens subentendidas, a perceber o discurso oculto na expografia, a criar novos significados, relações, narrativas. Muito além da visita guiada à exposição, a ação educativa precisa privilegiar a preparação

para as ‘leituras da exposição’, direcionando suas iniciativas para a formação integral do ser humano (FIGURELLI, 2011, p. 119).

Em vista disso, as tecnologias digitais que transformam os objetos antes intocáveis dos espaços de memória em objetos digitais se tornam o melhor caminho para, como nos lembram Ismério e Paz (2019, p. 12438) “estabelecer vinculações entre os objetos e conhecimento, proporcionando aos visitantes, oportunidades de aprendizagem relativas a esses objetos em seu contexto original”. Esses pesquisadores desenvolvem um projeto no Museu D. Diogo de Sousa, localizado na cidade de Bagé, estado do Rio Grande do Sul, que atua na criação de metodologias e técnicas para digitalizar e preservar o acervo do museu, com vista ao desenvolvimento de ferramentas para reuso desse acervo digital, por exemplo, a construção de maquetes e jogos digitais enquanto materiais didáticos para o Ensino de História e geografia com conteúdos locais.

Com a atuação de alunos e pesquisadores dos cursos da área da tecnologia para organizar o sistema que faz a gestão dessa documentação, bem como juntamente com alunos e pesquisadores da área de história para colaborar na catalogação e agregação de propriedades através dos metadados, o projeto atua diretamente na área de humanidades digitais, de modo a desenvolver ações que integram ensino, pesquisa e extensão, por meio, por exemplo, da “criação de games e ambientes virtuais e interativos de aprendizagem; a mineração de dados como auxílio a gestão de documentos; produção de informação online, etc.” (ISMERIO e PAZ, 2019, p. 12433). Ainda para os autores, trabalhar com materiais didáticos como jogos digitais tem sido uma maneira de buscar o maior envolvimento dos jovens, que na prática já vivem conectados, uma vez que essa linguagem digital pode colaborar no desenvolvimento de múltiplas habilidades, facilitando esse processo de ensino e aprendizagem.

Os autores trazem a metodologia utilizada, os objetivos que pretendem atingir no desenvolvimento dessas ações, mas mais uma vez não temos a sistematização dos resultados e nem a produção de dados para que possamos medir a eficácia desse tipo de abordagem nas escolas. Para Ismerio e Paz (2019), a participação nessas ações traz um grande avanço na formação dos acadêmicos dos cursos de Sistema de Informação e História, pois:

Durante o desenvolvimento do projeto os acadêmicos exercitam e colocam em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, tornando-se protagonistas na produção conjunta de inovações tecnológicas. E nessa proposta de ensino também propicia o fortalecimento de processos cognitivos como atenção,

percepção, raciocínio e tomada de decisão, habilidades importantes na formação de profissionais autônomos e empreendedores (ISMERIO e PAZ, 2019, p. 12442).

Ou seja, apesar da importância da realização de um trabalho desse porte, que conecta a construção e utilização dos acervos digitais na criação de jogos e demais materiais para a Educação patrimonial, ainda não temos a integração da escola nessas ações, o que não quer dizer que ela não aconteça. No entanto, a ausência de produção de dados que apontem as transformações ocorridas nos espaços escolares através da produção de materiais didáticos diversos que contemplem o ensino de conteúdos locais a partir da utilização desses acervos digitais, faz com que essas iniciativas continuem sendo experiências isoladas e que não produzam um campo científico integrado e contínuo que traga avanços na produção dessas práticas de ensino e aprendizagem sistematizadas e amplamente divulgadas.

Como esse é um campo muito novo para todas as áreas envolvidas, sejam elas o Ensino de História local, a Ciência da Informação e mesmo a Educação patrimonial, pois o elemento digital associado com o reuso educacional trouxe essas novas necessidades para todas essas áreas, as pesquisas e trabalhos ainda estão sendo desenvolvidos. Para se ter uma ideia, esse perfil de produção científica começa a ser visto de forma mais robusta nas publicações científicas brasileiras a partir do ano de 2010 e, por esse motivo, é natural a escassez de dados para a realização de análises do impacto dessas ações no público escolar.

As pesquisadoras Andréa Delgado e Beatriz Mamigonian, que desenvolvem um programa chamado *Santa Afro Catarina: Acervo digital e Educação patrimonial*, no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina desde 2011, expõem as diversas inquietações que as levaram a desenvolver essas ações, tais como:

Como criar um acervo digital de documentos históricos e associá-lo, concomitantemente, à pesquisa histórica e ao Ensino de História? Quais os caminhos para utilizar um acervo de documentos garimpados de diferentes arquivos durante pesquisas acadêmicas para a construção de narrativas históricas que sejam significativas para um público diversificado? Quais metodologias de ensino e aprendizagem sugerir para estimular que o acervo digital seja utilizado para a construção do conhecimento histórico escolar? Como associar a pesquisa histórica ao campo do patrimônio de forma a propor o inventário de lugares da memória dos africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina? Quais as estratégias para produção de instrumentos de Educação patrimonial capazes de propor novas leituras e apropriações do espaço na Ilha de Santa Catarina? (DELGADO e MAMIGONIAN, 2014, p. 90).

Nesse caso específico, a partir de todas essas indagações e das atividades realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História, as pesquisadoras já avançaram muito na produção de roteiros e materiais didáticos que estejam alinhados às necessidades pedagógicas das escolas, levando em consideração à relevância dada aos temas da História africana, um conteúdo que é obrigatório nas escolas desde de 2003, com a Lei 10.639/2013. No website do projeto, as pesquisadoras colocaram uma seção separada com o nome *Na escola*, onde existe esse diálogo constante entre as fontes e a produção de conhecimento histórico escolar. Os materiais didáticos produzidos no âmbito das práticas de Estágio Supervisionado ficam ali armazenados para utilização dos professores ou do público em geral. Os trabalhos do programa estão avançando para, inclusive, abrir uma caixa de comentários de modo que essa seção possa se tornar um espaço de interlocução entre a escola e os pesquisadores.

A partir dessas experiências com acervos digitais na produção de materiais didáticos e demais objetos digitais utilizados para o ensino nas escolas, é incontestável que ainda existe um longo caminho para a consolidação desse campo científico. Importante ressaltar, novamente, que não é que as experiências não existam para além do que foi mobilizado nessa revisão bibliográfica, mas a falta de sistematização e de uma produção estabelecida, típica de um campo novo dentro das reflexões de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, dificulta a troca de experiências e a integração de professores e pesquisadores que já vem realizando iniciativas tão importantes.

Nesse ponto, retomamos Bellotto (2006) que nos lembra:

A atividade educativa é inerente aos arquivos públicos, mas aflora circunstancialmente. Qual de nossos arquivos nunca recebeu ruidosas visitas coletivas de escolares, nem foi por eles procurado em busca de documentação tipo “efemérides”? Ou ainda quais deixaram de fornecer cópias de peças de grande significação histórica a professores que as usariam com função didática? O que falta é uma sistemática que promova a integração da função didática com a função arquivística. É preciso que a atividade educativa arquivística passe a constituir um elemento costumeiro, constante da programação escolar nas áreas de história e ciências sociais (BELLOTTO, 2006, p. 232).

Diante disso, a pesquisadora cita exemplos ao redor do mundo de como é a relação dos arquivos com os professores das escolas e que em países como Estados Unidos, Polónia, Dinamarca, Inglaterra dentre outros, as atividades vão além de meras visitas em exposições aleatórias, de modo que os conteúdos disponibilizados são pensados para e de acordo com as necessidades escolares. Ela cita casos em que o próprio professor demanda

do arquivo quais os documentos serão expostos aos alunos durante as visitas, pois essas instituições reconhecem o papel desse profissional na condução e apropriação dos programas curriculares. Ainda para Bellotto, se inclusive órgãos internacionais de gestão de patrimônio como a UNESCO estão revendo suas abordagens para priorizar a Educação patrimonial, essa seria a grande chance para os arquivos contribuírem com a produção de novos gêneros de material escolar para todas as áreas e não só para o Ensino de História.

Assim, defendemos ser urgente que as instituições se organizem e se unam para a construção de novas perspectivas de ensino e aprendizagem, e mais do que isso, é necessário que esses espaços dialoguem entre si para projetar formas eficazes de preservação do patrimônio cultural material e imaterial do povo brasileiro, incluindo quem serão os responsáveis por conduzir as políticas de preservação em um horizonte próximo, que é a juventude. Dessa maneira, não há como não priorizar os ambientes escolares como ponto de partida para essa transformação a partir de um esforço coletivo, pois, como reforça Bellotto:

Um serviço educativo de arquivo não deve dispensar a colaboração de outros organismos culturais e pedagógicos: museus, bibliotecas, centros de documentação, universidades e instituições ligadas ao turismo cultural. Tudo isso sem mencionar o mais próximo de todos: a própria escola. O estabelecimento de convênios, ou até mesmo de contatos não regulares, permitirá saber como e até que ponto será possível contar com as funções e os recursos de cada um. A possibilidade de coproduções e coatividades, além de economizar recursos, pode propiciar um aproveitamento mais eficaz de equipamentos e de serviços de patrimônio público (BELLOTTO, 2006, p. 239).

2.5 Sumário do Capítulo

O segundo capítulo apresentou a configuração de uma interface entre os estudos sobre a Ciência da Informação, com ênfase nos Estudos de Usuários, e o Ensino de História, por meio de reflexões sobre a gestão da informação e a viabilização do reuso educacional dos acervos digitais.

O capítulo discutiu também como elementos relacionados ao processo de digitalização, à constituição de acervos culturais digitais e os processos de curadoria digital se relacionaram aos desafios para a implementação do CMG, principalmente no que tange ao seu reuso educacional, via Educação patrimonial.

Ao estabelecer reflexões sobre o Ensino de História, o capítulo reforçou sobre como o Ensino de História local é essencial para a consolidação e formação da

comunidade escolar, além de também demonstrar que a abordagem de questões locais figura como diretriz nos documentos curriculares obrigatórios.

Ao final, o capítulo apresentou pesquisas focadas na construção e utilização dos materiais e acervos digitais no contexto educacional, demonstrando como a escassez de estudos e iniciativas na área propõem uma emergencial necessidade de sistematização e desenvolvimento de ações nessa área e desse modo, apresentamos no próximo capítulo a nossa proposta de tese em si, a partir das reflexões e métodos apresentados nos primeiros capítulos desse relatório.

Capítulo III - Proposta

O terceiro capítulo desse relatório tem como objetivo apresentar nossa proposta de tese, a partir das reflexões surgidas ao longo do desenvolvimento de várias ações relacionadas à gestão e preservação do patrimônio cultural material e imaterial no Estado de Goiás, bem como da revisão bibliográfica realizada no capítulo anterior. Para tanto, inicialmente retomamos as premissas e as condições em que realizamos as diferentes etapas da pesquisa e, em seguida, apresentamos, a partir de um estudo de caso específico, um modelo de organização dos acervos digitais online que possa atender às necessidades dos professores de História da cidade de Morrinhos.

Em vista disso, a proposta se concentra na implementação de um espaço online, a partir do Centro de Memória de Goiás, em que a comunidade escolar tenha acesso a documentos e materiais voltados para a Educação patrimonial e o Ensino de História local. Essa proposta também dialoga com a construção colaborativa com os professores, de acordo com suas necessidades reais em seu cotidiano de sala de aula, com foco em promover o acesso das pessoas da comunidade à sua própria história.

Em termos estruturais, o presente capítulo se divide em três seções. Na primeira parte, apresentamos a proposta em si, fundamentada nas premissas que culminaram na realização dessa pesquisa. Logo em seguida, propomos a realização de um diagnóstico sobre os professores de História do município de Morrinhos para consubstanciar a construção de um modelo que viabilize o acesso dos professores aos bens culturais digitais. Para finalizar, apresentamos a operacionalização desse modelo, que tem como foco o Ensino de História local a partir dos aportes da Educação patrimonial, ressaltando os aspectos da curadoria digital e do ecossistema planejado entre escola e universidade.

3.1. Proposta

Retomando as questões acerca das ações de preservação do patrimônio cultural material e imaterial do estado de Goiás e partindo das premissas de que: a) existem poucos espaços organizados de memória e cultura no Estado de Goiás e, em sua maioria, encontram-se em grandes centros, sendo difícil o acesso para a comunidade em geral; b) são muito incipientes as iniciativas de digitalização de acervos históricos e culturais e ainda mais escassa a disponibilização desses acervos de forma online; c) quando estão disponíveis, os espaços têm uma organização precária e que pouco se relacionam com outros acervos, no sentido de não existir uma sistematização de metadados e características documentais que nos permita conectar esses objetos; e d) a maneira como esses acervos digitais se apresentam online não correspondem às necessidades dos professores do ensino básico; propusemos a construção de uma seção dedicada à Educação patrimonial para o Ensino de História dentro do CMG para promover a reutilização dos acervos culturais e históricos do estado de Goiás e, nesse sentido, contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes a partir do uso desses acervos digitais para o Ensino de História local.

É preciso ressaltar que a realização dessa pesquisa também permite a construção de futuros modelos que possam contribuir para a melhoria de práticas educacionais para todas as áreas do currículo brasileiro, a partir da utilização de acervos digitais e da Educação patrimonial, tendo em vista que as exigências de ancorar as competências e habilidades com os saberes locais perpassa toda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, nosso recorte e estudo de caso lançou um olhar para as questões sobre o Ensino de História e em apenas uma cidade, de modo que pudéssemos apresentar uma maquete e, a partir disso, sermos capazes de ampliar as práticas para o estado de Goiás como um todo.

Em decorrência disso, investigamos junto aos professores que lecionam a disciplina de História na cidade de Morrinhos quais seriam as demandas educacionais e como gostariam de ter disponíveis os acervos digitais com os objetos, documentos e bens culturais em geral, para a utilização em sala de aula. Isso nos possibilitou, a partir dos Estudos dos Usuários – no caso, os docentes de História de Morrinhos – averiguar suas necessidades para, então, organizar e planejar as informações de forma mais adequada e direcionada. A inovação, nesse caso, é a construção coletiva, ao invés de apenas estudar

os *feedbacks* e comentários dos usuários sobre sistemas já montados previamente de acordo com a lógica do pesquisador (ARAÚJO, 2009). Por isso, reforçamos o intuito de colocar, por meio da figura do professor de História, a escola como protagonista de nossa pesquisa.

Vale observar que não adentramos nas questões da organização dos metadados ou mesmo da criação do sistema e dos bancos de dados relacionais, pois essas questões ficam a cargo de outras pesquisas, que já estão sendo realizadas na área de sistemas e tecnologias específicas. Concentramo-nos na construção, de forma colaborativa com os usuários, de um modelo de como eles gostariam que fosse organizado esse conjunto de informações. Para Sayão (2016, p. 12):

O reconhecimento de que os conteúdos digitais não sobrevivem sem intervenções efetivas, e que eles precisam ser intencionalmente preservados de forma ininterrupta por todo o seu ciclo de vida - que se inicia no momento do planejamento da sua criação - é de dramática importância para a sua sobrevivência e para a posterior suposição de sua autenticidade. O sucesso das memórias digitais será decidido em comparação com rivais que possuem tradição secular. As vantagens oferecidas pelas tecnologias digitais, pelo armazenamento de massa, pela facilidade de cópia, de transmissão e de reformatação e pela facilidade de pesquisa e análise não serão suficientes a menos que a confiabilidades, a preservação por longo prazo, as facilidades para o reuso, a recombinação e a reinterpretção do conteúdo digital possam ser asseguradas.

Nesse sentido, a sobrevivência e o êxito desses conteúdos digitais dependem da interação com o nosso público alvo. Por isso defendemos os diálogos com a comunidade escolar - representada pelos professores - e preferencialmente das escolas públicas, para verificar quais são as reais necessidades e por qual forma de sistematização eles gostariam de acessar esses bens culturais.

Dessa forma, nossa proposta contribuiu com o debate a partir de um modelo para facilitar e promover esse reuso de forma contínua, de modo a compor um ecossistema de preservação de patrimônio cultural material e imaterial, que emerge de ações construídas entre a escola e a universidade, por meio de ações de pesquisa, extensão e ensino, focadas na curadoria digital e na capacitação e formação continuada dos usuários com a promoção de treinamentos e oficinas. Esse ecossistema se inicia com a retomada das ações de resgate e preservação de artefatos e objetos culturais que se deram pela organização e higienização de acervos físicos e de sua posterior digitalização - etapas essas já estabelecidas e acontecendo no âmbito das ações do CMG - e, aliado a essa etapa,

estabelecemos a inserção da figura do Curador Digital para realizar a agregação de metadados e características que relacionem os objetos digitais ao Ensino de História local.

Para isso, propomos o envolvimento dos alunos do curso de História da Universidade Estadual de Goiás de Morrinhos, em especial os que cursam os últimos 2 anos do curso, os quais já desenvolvem estágios curriculares obrigatórios e participam da vida escolar no município, para realizar essas ações de curadoria digital, tendo como foco demandas de conhecimento e saberes solicitados pela comunidade escolar. Esses estagiários, que são professores em formação, atuarão no preparo e organização de materiais didáticos e exposições virtuais a partir da seleção de bens culturais disponíveis preferencialmente nos acervos digitais do CMG, em consonância com as demandas dos professores.

Vale reforçar que esse protagonismo do estagiário na participação global das atividades escolares é, inclusive, previsto pelo regimento interno da universidade:

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é componente curricular que se constitui como atividade acadêmica integrante dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UEG, entendido como uma atividade constitutiva do conhecimento teórico por meio do diálogo coletivo, reflexivo e pela interferência substantiva na realidade no campo de estágio, no caso, a escola (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2016, p.10).

Dessa forma, a participação dos estagiários no desenvolvimento de ações de curadoria digital se adequa perfeitamente às diretrizes do estágio, tendo em vista que essa imersão no campo de estágio, que é a escola, é essencial para a formação dos futuros professores de História, na medida em que permite o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício da profissão. De acordo com o artigo 8º do Regimento de Estágio do Campus Morrinhos, os objetivos da realização dessas atividades são:

- I - Permitir o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas e/ou teórico-metodológicas visando à melhor qualificação do futuro profissional por meio da aprendizagem de conhecimentos e de saberes, tendo em vista uma formação complexa, diversificada, crítica e propositiva em relação ao mundo do trabalho;
 - II - Realizar atividades de investigação, pesquisa, análise e intervenção na realidade profissional específica da área de formação;
 - III - subsidiar o colegiado de curso com dados, análises e conhecimentos que visem a melhoria da formação profissional;
 - IV - Promover a aproximação e diálogo da Universidade com os campos de estágio e a sociedade;
 - V - Identificar e fortalecer os campos de estágio como espaço formativo;
 - VI - Articular teoria e prática no processo de formação humana e profissional.
- (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2016, p.11).

Assim, reconhecemos que a realização dessas atividades de curadoria digital coaduna com os objetivos estabelecidos como essenciais para sua formação enquanto professores de História. Essa participação dos estagiários – e, eventualmente, de outros acadêmicos – também contribui, diretamente, para a manutenção e continuidade da produção de conteúdos digitais da plataforma, contornando a dificuldade em se conseguir financiamento contínuo para desenvolver essas ações.

Uma outra vertente desse ecossistema se dá pela realização de oficinas e atividades direcionadas à formação continuada dos professores das escolas para auxiliar na utilização desses materiais, tendo em vista, como supracitado, a grande quantidade de carga horária e as inúmeras atribuições a que esses professores estão submetidos. Dessa forma, com a realização de um trabalho colaborativo e imerso nas necessidades da comunidade escolar, buscamos contribuir para uma ininterrupta produção de materiais didáticos específicos que levem em consideração as diretrizes curriculares e as habilidades pretendidas para aulas ancoradas nas questões locais.

A consolidação dessa etapa dialoga com nossa defesa de se oportunizar de maneira efetiva a um povo o acesso a sua cultura através de ações desenvolvidas no âmbito da escola, em especial na escola pública, de modo a reforçar a identidade e a cultura dos sujeitos que ali se inscrevem, buscando constantemente dialogar com a reprodução de práticas não excludentes, o que retoma o pensamento do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1980), que afirma:

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Aliado ao desejo de contribuir para que os agentes da escola “tornem-se” sujeitos protagonistas de sua existência, vale reforçar que essa proposta foi pensada preferencialmente para escolas públicas, por entendermos que essas comunidades escolares são menos subjugadas às pressões do capital a que se sujeitam as escolas particulares mantidas por grandes corporações do ensino privado.

Nesse sentido, a apresentação dessa proposta retoma a inquietação em relação aos modos de acessibilizar documentos e bens culturais a um maior número de pessoas, bem como as dificuldades tradicionais de se fazer a gestão dessas informações e

operacionalizar essas práticas, o que motivou uma aproximação científica produtiva com o campo da Ciência da Informação.

Destacando o intuito da realização de todas as etapas de forma colaborativa, foi necessário fazer um diagnóstico com esses professores, para tentar buscar quais são as características que envolvem a realização de suas práticas, bem como quais são as condições que enfrentam no trabalho e como organizam a preparação de suas aulas. Dessa maneira, buscamos a realização de um levantamento de dados para verificar quais as possibilidades de se desenvolver um modelo adequado às necessidades reais desses profissionais, o que culminou na etapa seguinte de nossa proposta.

3.2 Diagnóstico dos professores de História de Morrinhos

Como etapa essencial na construção de nossa proposta de tese, foi necessário realizar um diagnóstico com os professores de História das escolas para verificar questões como o grau de formação acadêmica e o curso em que se formaram, tendo em vista que não é incomum no Brasil professores formados em outras áreas lecionarem disciplinas da área de História para complementar a carga horária ou, ainda, para suprir uma necessidade da escola, por falta de professor da área específica. Essas questões são importantes justamente para averiguarmos qual a familiaridade que esses profissionais tem com o método de pesquisa histórico – que trata com fontes primárias e artefatos de patrimônio em geral – para planejarmos não só essa organização e disponibilização dos acervos digitais, mas também cursos de formação continuada com esses professores.

Foi preciso também conhecer, com maior grau de detalhamento, a relação de trabalho do professor com a escola onde leciona as aulas, as características de seu contrato e como é a organização dessas escolas, tendo em vista que as escolas particulares e conveniadas dispõem, em geral, de maior volume de recursos financeiros e, conseqüentemente, melhores estruturas como laboratórios de informática e etc. Além disso, identificar sua carga horária em sala de aula nos auxilia a estimar o tempo de planejamento remunerado disponível para o preparo das atividades.

Ainda sobre como se constitui o ambiente de trabalho do professor, buscamos compreender mais sobre a familiaridade com a utilização de recursos digitais e também como são as práticas na escola em relação ao espaço destinado para utilização desses recursos através de um laboratório e disponibilidade de rede. Além disso, verificamos a

disponibilidade dos livros didáticos, pois, a partir disso, podemos extrair informações sobre os recursos destinados à escola – já que em escolas mais periféricas e sem muitos recursos não existem livros didáticos disponíveis para todos (apesar de ser um direito essencial do aluno).

Após essa caracterização diagnóstica do profissional, seu vínculo empregatício, sua familiaridade com o meio digital e as condições estruturais da escola, foi necessário verificar se o professor usa fontes históricas em sala de aula (os documentos de acervos), com qual frequência utiliza e onde costuma buscar esses conteúdos escolares. Além disso, se não usa, quais são os problemas enfrentados para não usar. Foi essencial também investigar quais são as dificuldades mais frequentes na utilização e, em especial, quais os temas que enfrentam maior dificuldade para encontrar materiais, pois, a partir disso, podemos verificar maiores necessidades em relação aos bens culturais digitais, de modo a priorizar esses temas nas etapas da implementação da parte do Ensino de História local do CMG.

Após a construção do perfil dos professores em relação às suas práticas de ensino, estrutura da escola e utilização de recursos digitais, foi preciso examinar aspectos sobre a confiança dos professores nos acervos digitais online e se eles acreditam que podem usar as fontes históricas com maior frequência, se existisse um local online específico construído com essa finalidade, pois isso é um ponto que pode impedir o uso mesmo após a organização dos acervos digitais no CMG.

Outra perspectiva interessante foi tentar averiguar sobre a disposição dos acervos digitais disponíveis, se eles acreditam que da maneira como se apresentam em geral atendem às necessidades deles enquanto docentes, para verificar como podemos construir o nosso modelo de forma mais acessível. E também se eles gostariam de ter algum acervo digital que fosse pensado exclusivamente para os conteúdos da escola e em suas necessidades, para, mais uma vez, avaliarmos a viabilidade da nossa proposta.

Para finalizar esse diagnóstico, foi necessário também descobrir se os professores acreditam que a existência de um roteiro de uso desses acervos digitais, bem como a realização de cursos e formação continuada, implicaria em uma maior usabilidade desses documentos e materiais disponíveis em acervos digitais online e como eles fariam, caso fossem responsáveis por isso, a organização desses materiais.

A realização desse diagnóstico foi uma parte essencial da operacionalização da nossa proposta, pois, como mencionado anteriormente, se concentra na construção de um

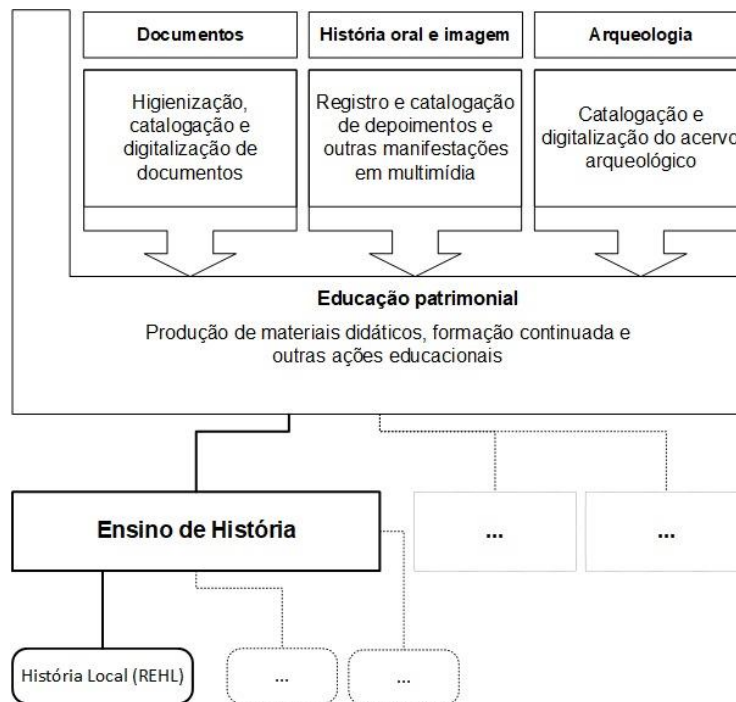
espaço que busque, com efeito, atender às necessidades e os anseios dos professores de História de Morrinhos e que não seja apenas mais uma suposta grande ferramenta idealizada por pesquisadores que não tenham conexão nenhuma com o cotidiano e com a vivência desses usuários. Nossa ideia com a proposta, além de promover melhores práticas de ensino e aprendizagem, é valorizar a figura desse profissional tão importante, por vezes tão ignorado no nosso país.

Assim, apresentamos a seguir o desenho operacional da nossa proposta, ou seja, a disposição do modelo de acesso e organização dos acervos digitais sob à ótica da Educação patrimonial e do Ensino de História local.

3.3 Operacionalização da proposta

Tendo em vista que o CMG já se encontra instrumentalizado, a nossa proposta se aloca nesse espaço, em especial na seção voltada para a Educação patrimonial. Essa inserção é representada pelo desenho abaixo:

Figura 2. Esquema dos Eixos do CMG com a criação do REHL



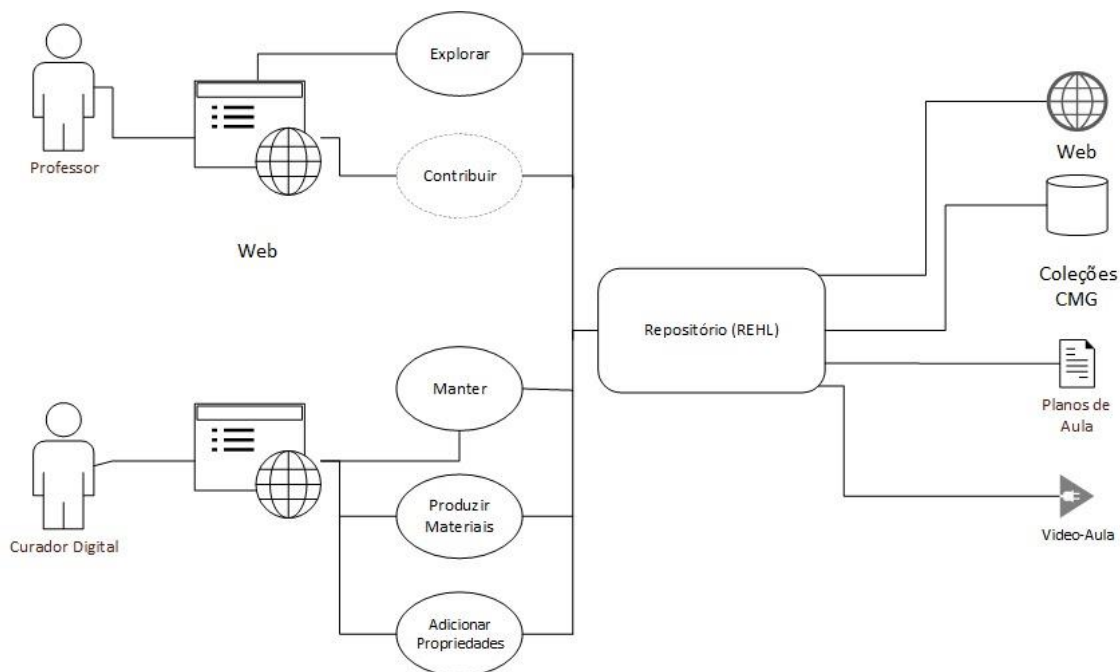
Esse desenho é um desdobramento construído a partir do esquema principal do CMG, que organiza sua atuação através dos eixos de Documentação, História Oral e Imagem e de Arqueologia. Em vista disso, estamos propondo uma ampliação alicerçada no eixo transversal de Educação patrimonial, com foco no Ensino de História e com uma especial ênfase no Ensino de História local, a partir da promoção de reuso dos acervos com um repositório que chamamos de Repositório de Ensino de História local (REHL).

Na imagem acima, podemos perceber que existem outras possibilidades dentro do campo da Educação patrimonial que não estão definidas, mas que poderiam servir facilmente aos propósitos e necessidades de outras disciplinas. No âmbito da Língua Portuguesa e dos estudos de linguagem, por exemplo, para a construção de materiais sobre como a escrita se modifica ao longo dos períodos históricos e regiões do estado, ou mesmo para a área de Geografia, pensando a partir das modificações dos territórios e das migrações populacionais que constam nos documentos eclesiásticos. Entendemos, assim, que outros cursos e disciplinas poderão se apropriar dessa proposta e, inclusive, utilizar o nosso trabalho como um roteiro para desenvolver ações em suas áreas.

Pensando nessas possibilidades, mesmo dentro da área de Ensino de História, focamos em propor apenas a área do Ensino de História local, pela compreensão da urgência de se trabalhar com saberes locais a partir das exigências da BNCC. No entanto, nada impede que outros repositórios sejam construídos acerca, por exemplo, da História das populações ou mesmo da História econômica, bem como de outras necessidades e anseios dos professores das escolas e da comunidade como um todo.

Avançando na proposta e pensando em como os atores desse processo vão organizar suas atividades, apresentamos o próximo esquema, situando os professores de História das escolas e os curadores digitais, no caso, os estagiários da universidade:

Figura 3. Esquema do funcionamento do REHL com a participação dos professores e os curadores digitais



A partir dessa representação, apresentamos a nossa proposta de operacionalização que leva em conta a produção, gestão e manutenção desses bens culturais. Atendendo a essas questões, temos o professor de História da escola, representado na parte de cima do esquema, que terá, a partir do acesso à plataforma do CMG, na seção do “professor”, um portal em que poderá explorar os bens culturais digitais que estarão disponíveis no espaço virtual do REHL.

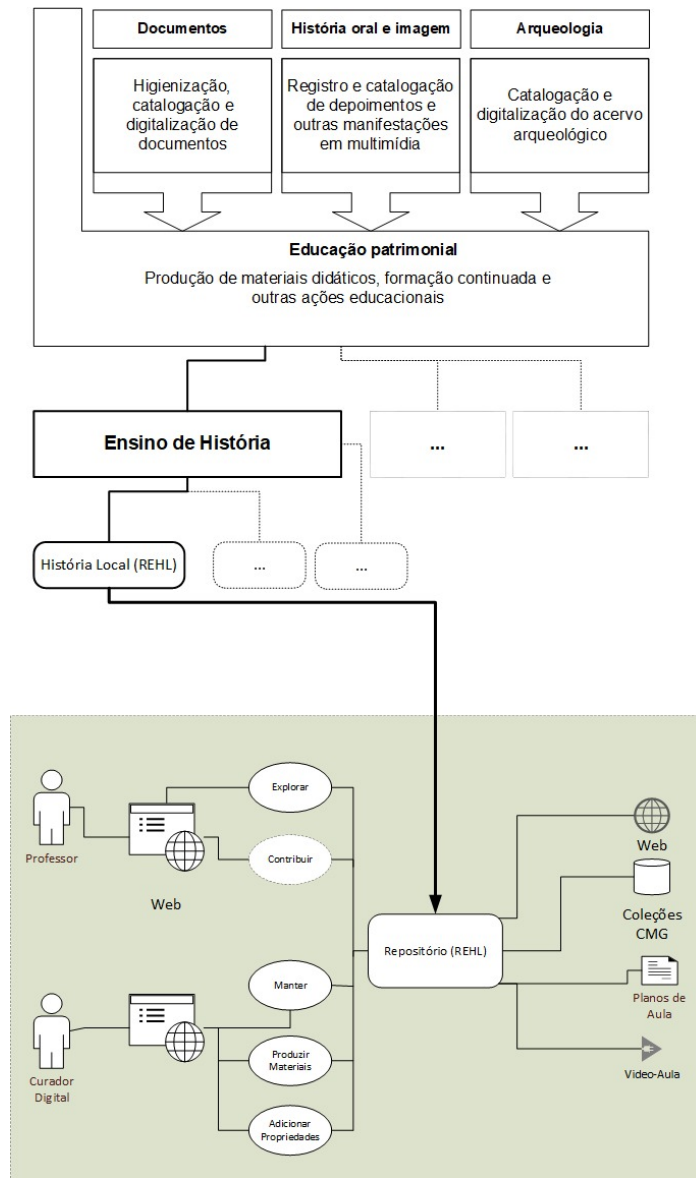
Nesse repositório, o professor terá acesso a vários tipos de materiais, tais como planos de aula referentes a assuntos diversos, vídeo aulas, as próprias coleções do CMG ou links para outros conteúdos da internet. Todos esses materiais obrigatoriamente terão conexão com os saberes locais, ou seja, terão passado por um processo de Curadoria Digital, realizado pela figura do curador digital que, inicialmente, serão os estagiários do curso de história, mas que podem ser ampliados com a agregação de novos projetos e atores nesse processo.

A figura do curador digital será responsável pelo processo de gestão do repositório, contribuindo com a produção e manutenção dos materiais, bem como adicionando as propriedades dos metadados aos objetos digitais, de modo que esses possam compor o acervo do REHL e serem facilmente encontrados por meio de buscas realizadas pelos professores, ou seja, em diálogo com os saberes específicos que emergem das estruturas mentais desses usuários.

É importante ressaltar que, inicialmente o professor irá se restringir a explorar os conteúdos, mas com a implementação dessas atividades e com a realização de formações continuadas e demais ações pedagógicas, pretendemos expandir para que os professores possam produzir e adicionar seus próprios materiais nos acervos do centro de memória, o que trará autonomia dentro desse portal para atuar inclusive na produção de conteúdo de seu interesse. Porém, em um primeiro momento, deixamos essa ação de contribuir em segundo plano, justamente para reforçar nosso intuito de facilitar o processo de preparo das atividades do professor e não motivar mais uma obrigação dentre várias que esses profissionais já possuem.

Nesse sentido, reforçamos como nossa proposta se insere dentro das ações de preservação do patrimônio material e imaterial do estado, por meio da Educação patrimonial e da gestão dos acervos digitais do CMG. O esquema abaixo oferece uma visão mais ampla que envolve todas as etapas apresentadas:

Figura 4. Esquema completo dos eixos CMG com a inserção do REHL



Com esse esquema, podemos perceber como a realização de nossa pesquisa contribui para o reuso dos acervos digitais do centro de memória e apresenta uma possibilidade de manutenção desse ecossistema, tendo em vista que as atividades educacionais que estão previstas por esse modelo são diretamente vinculadas tanto às diretrizes curriculares obrigatórias que os professores devem seguir na escola, quanto às exigências dos Estágios Curriculares Obrigatórios relacionados ao curso de História, o que credencia nossa proposta em uma perspectiva viável e bem alicerçada no contexto atual.

É importante continuamente lembrarmos que o cerne é levar em consideração às necessidades desses professores e como eles buscam essas informações. Então, precisamos descobrir como eles, os usuários, gostariam de acessar e encontrar esses materiais e, para isso, não desenvolvemos nenhum pré-modelo de página para que pudessem validar ou testar. A ideia é que eles nos digam como pensam a organização dessa página de busca, embora nossa experiência de observações in loco nos permita supor que gostariam de acessar esses bens culturais por meio de buscas já pré-definidas pelas habilidades da BNCC.

3.4 Sumário do capítulo:

O terceiro capítulo apresentou, primeiramente, a proposta de tese, as condições de sua realização, bem como as diferentes etapas de desenvolvimento do presente estudo. Posteriormente, essa parte da tese demonstrou a necessidade dentro desse estudo de caso, da realização de um diagnóstico sobre os professores de História do município de Morrinhos, os participantes e usuários na pesquisa, de modo a referendar uma proposta de modelo que realmente viabilize o acesso dos professores aos bens culturais digitais.

Em seguida, o estudo apresentou um modelo de organização dos acervos digitais online que possa atender às necessidades dos professores de História da cidade de Morrinhos, por meio de um desenho operacional que expõe a organização dos acervos digitais sob à ótica da Educação patrimonial e do Ensino de História local com a criação do Repositório de Ensino de História Local.

De forma esquemática e com a explicação das diversas etapas que compõem um ecossistema entre escola e universidade, o capítulo apresentou, por fim, a operacionalização do modelo e como o mesmo pode contribuir para se pensar a manutenção e o reuso com fins educacionais dos acervos digitais do CMG.

Capítulo IV - Metodologia

Por se tratar de um campo de natureza multidisciplinar, a Ciência da Informação apresenta uma variedade de caminhos metodológicos para realizar suas investigações. Por esse motivo, o presente capítulo apresenta o conjunto de procedimentos metodológicos utilizados para a construção de nossa proposta de organização de acervos digitais que atendam às necessidades dos professores de História de Morrinhos, com foco no aperfeiçoamento de práticas para o Ensino de História local a partir da seção de Educação patrimonial do CMG.

O capítulo se estrutura dessa maneira em três partes, a primeira apresenta o procedimento de revisão bibliográfica narrativa para analisar o estado da arte das produções acadêmicas sobre a área estudada, juntamente com a observação in loco. A segunda traz a etapa da pesquisa quantitativa e qualitativa realizada através do estudo de caso e da coleta de dados por meio de um pré-teste, um questionário e posterior análise desses materiais para a construção de um modelo de acesso a esses acervos digitais. E a última parte apresenta o procedimento da pesquisa qualitativa, por meio de uma entrevista com um grupo focal, para analisar e avaliar o modelo que será proposto.

A partir do estabelecimento das estratégias metodológicas, descrevemos os passos de cada um deles, para que a comunidade científica possa examiná-los e os leitores se sintam aptos a replicar estudos por meio desse detalhamento, incluindo o pré-teste, o questionário oficial e a entrevista com o grupo focal aplicados com o público alvo - os professores de História das escolas de Morrinhos.

4.1 Pesquisa Bibliográfica Narrativa e a Observação

Para o desenvolvimento inicial dessa pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico que alicerça o universo do estudo, tais como a Ciência da Informação e os

Estudos de Usuários, os Acervos Culturais Digitais e a Curadoria Digital, Os Centros de Memória e a Educação patrimonial e o Ensino de História e a História local. Essa etapa é, inclusive, ordenada como foi descrita, ou seja, partindo do geral para o específico, tendo em vista que nossa investigação se concentra em uma proposta de Ensino de História a partir da organização dos acervos digitais do CMG, pensados dentro dos Estudos de Usuários, ou seja, em como organizar a informação a partir das necessidades dos professores de História.

Segundo Rother (2007, p.2), a realização de um levantamento bibliográfico narrativo “descreve ou discute o estado da arte de um determinado assunto sob o ponto de vista teórico ou contextual”. Dessa forma, a nossa opção pela revisão bibliográfica narrativa se deu no sentido de que não tínhamos a ambição de esgotar todos os conhecimentos produzidos sobre esse tema, tal como em uma revisão bibliográfica sistemática, mas sim de realizar uma curadoria e apresentar um estado da arte que reforce a importância do desenvolvimento dessa pesquisa, a partir das temáticas principais que estabelecemos como universo a ser explorado e em diálogo com os termos apresentados acima, “constituindo-se basicamente, da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador” (BOTELHO et al, 2011, p. 5).

Realizamos, então, essa pesquisa bibliográfica narrativa com um viés qualitativo, com a finalidade de explorar o que foi produzido de estudos e investigações na área da Ciência da Informação, levando em consideração que já existem vários estudos de revisão bibliográfica sistemática e que, a partir deles, pudemos escolher as abordagens que melhor serviram para endossar a investigação aqui apresentada. A apresentação dos conceitos e explicação das teorias selecionadas se encontra no capítulo anterior à proposta e serão retomadas na discussão dos resultados.

Nesses passos iniciais, além da revisão bibliográfica narrativa, também realizamos a observação *in loco*, a partir do acompanhamento das atividades de Estágio Supervisionado dos alunos dos 3º e 4º anos da História da Universidade Estadual de Goiás Campus Morrinhos nas escolas estaduais da cidade e região. Dessa observação e da experiência no campo do Ensino de História, juntamente com a realização de atividades específicas sobre o Patrimônio cultural material e imaterial na comunidade, pudemos perceber demandas dos professores sobre materiais para desenvolver atividades sobre a História local, bem como refinar a percepção que os alunos da escola possuem sobre o que é História e a sua participação enquanto sujeitos.

4.2 Pesquisa quantitativa e qualitativa através da coleta de dados

Tendo em vista que nossa pesquisa se inscreve no campo da Ciência da Informação e que se preocupa com as necessidades dos usuários, foi necessário escolher um instrumento desse campo de estudos que nos ajudasse a alcançar as necessidades desses sujeitos em relação à informação e sua transformação em conhecimento em seu universo, o ambiente escolar. Segundo Baptista e Cunha (2007), os Estudos de Usuários já têm uma tradição de pelo menos 40 anos dentro dos estudos de biblioteconomia e outras ciências. No entanto, até meados de 1990, esses estudos focavam em especial em aspectos quantitativos, com o objetivo de conseguir, via de regra, levantar rápidas informações e com poucos esforços, o que atendia apenas a algumas questões pouco complexas sobre a utilização dos acervos e planejamento dos serviços.

Com as transformações tecnológicas e as necessidades de planejamento se ampliando a partir de comportamentos e necessidades mais complexas, os estudos qualitativos começam a se tornar mais presentes, pois somente os aspectos quantitativos se mostravam insuficientes para implementar sistemas que resolvessem as necessidades reais dos usuários. Nesse sentido, optamos por desenvolver um procedimento quantitativo e qualitativo a partir da coleta de dados via questionário para produzir uma investigação mais robusta e propositiva, agregando os resultados das análises, bem como tentando compreendê-las à luz das teorias, para a elaboração colaborativa do melhor modelo possível de acesso desses acervos digitais para o reuso educacional.

Ao mesmo tempo, para Yin (2001, p. 35) “(...) o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”, para por exemplo, investigar fenômenos e universos ainda pouco estudados e que o acesso seja mais difícil por se tratar de uma comunidade específica, o que foi contornado pela nossa abordagem e familiaridade prévia pela realização de estágios docentes.

Ainda segundo Oliveira da Silva, Saramago de Oliveira & da Silva (2021, p.12):

O uso deste método constitui uma estratégia de pesquisa científica cuja as aplicações são muitas e variadas, com grande utilidade em várias áreas do conhecimento; pois possibilita a investigação de fenômenos no contexto real, com diversas fontes de evidência que permitem a reflexão e a busca de

alternativas para solução dos problemas, e conseqüentemente contribui para o avanço do conhecimento

Levando essas questões em consideração, a nossa opção pela investigação com os professores de História deu-se assim, pela utilização do questionário, tendo em vista a facilidade da construção e aplicação por meio de um formulário via Google Forms. Entendemos que essa ferramenta também apresenta acessibilidade aos respondentes, pois é acessível em qualquer smartfone com acesso à internet, sem a necessidade de um computador ou estrutura maior. Além disso, o questionário por essa via auxilia na disponibilidade de resposta em qualquer horário, já que não há necessidade do contato com o pesquisador.

Vale reforçar ainda que essa técnica nos permite o levantamento de dados de forma anônima, o que consideramos fundamental na execução da pesquisa, pois como temos proximidade com a maior parte dos professores que atuam na área de História na cidade de Morrinhos – por serem nossos ex-alunos ou por nos conhecermos através da realização de estágios e atividades nas escolas – a ideia era interferir o mínimo possível no levantamento das informações, de modo a conseguirmos nos aproximar das necessidades reais dos usuários e não no que eles imaginassem que nós gostaríamos de receber como respostas.

De acordo com Cunha (1982), esse método tem algumas desvantagens, como a dificuldade de sanar dúvidas dos respondentes por não termos esse contato direto – como no caso de uma entrevista – caso se, porventura, a construção das perguntas sejam de difícil compreensão e os participantes já tenham respondido as questões, o que impediria captarmos “novas percepções” pela grande probabilidade de comprometer e interferir nas respostas. Para tentar abrandar esse problema, seguimos as orientações de Carmo (2013), que apresenta as vantagens da realização de uma etapa anterior ao questionário oficial, o pré-teste, que será explicado na seção seguinte.

4.2.1 – Pré-teste

De acordo com Carvalho (2006, p.93), “é indispensável que o questionário seja testado em várias pessoas, inclusive aquelas cujas características se assemelhem à população que participará do inquérito”. Essa etapa experimental do questionário é chamada de estudo piloto ou pré-teste. Alguns pesquisadores dão tanta ênfase a essa etapa

que inclusive ressaltam que, no caso de estudos desenvolvidos com financiamento, caso não haja recursos disponíveis para esse procedimento, é recomendável nem realizar a pesquisa, devido à importância desse mecanismo para ajustar enunciados, rever fluxos e a ordem das questões ou mesmo o tempo destinado ao preenchimento das respostas (ABRAMSON, 1984).

Como a comunidade de professores de História da cidade de Morrinhos é relativamente pequena, optamos por realizar um pré-teste para validar o questionário com amostras de outras duas cidades vizinhas, as quais possuem, proporcionalmente, o mesmo número de escolas por habitantes. Além disso, essas cidades também compartilham o mesmo local de formação dos professores de História, ou seja, são em sua maioria acadêmicos ou egressos (ex-alunos) da Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos. A realização do pré-teste, nesse sentido, foi essencial para a adaptação de algumas questões e alternativas, a partir da análise das respostas e, em especial, através da pergunta de avaliação do instrumento, a qual permitiu que aperfeiçoássemos o questionário oficial para a realização da pesquisa.

As duas cidades escolhidas foram Buriti Alegre e Caldas Novas e o questionário foi enviado para uma amostra de três professores de História de cada cidade, totalizando seis questionários respondidos ao final do pré-teste. Para garantir o anonimato dos professores e evitar o comprometimento das amostras, fizemos contato com dois alunos egressos do curso de História que residem nessas duas cidades e pedimos que entrassem em contato com três professores da sua cidade e encaminhassem o link do questionário para que respondessem.

Os respondentes tiveram 72 horas para responder o formulário, mas todos participaram e enviaram as respostas com menos de 24 horas após o convite, o que demonstrou interesse em participar desse tipo de estudo e consequentemente eficácia na proposição desse instrumento. O formulário do pré-teste permanece está disponível e se encontra no seguinte link: <https://forms.gle/JJfmFVmnAmcDd2wb7>.

O texto utilizado como cabeçalho foi composto para orientar os respondentes, sem a necessidade do contato pessoal para explicar qual seria a função do questionário. O texto foi o seguinte: *O presente formulário faz parte de uma pesquisa de doutoramento que pretende compreender a relação que os professores da educação básica estabelecem com acervos digitais em sala de aula ou nas diversas etapas das relações de ensino e aprendizagem. Como acervos digitais, compreendemos os materiais e documentos que*

se encontram disponíveis online em sites de arquivos, museus, galerias e centros de documentação que podem ser utilizadas como fontes históricas para o Ensino de História. Sua contribuição é muito importante para que possamos pensar mecanismos que ampliem recursos para a construção de práticas de ensino e aprendizagem mais produtivas e inclusivas. As suas respostas serão utilizadas apenas para a produção de dados para o estudo que descrevemos e permanecerão anônimas. O tempo estimado de resposta para esse formulário é de 25 minutos.

A partir dessa introdução, estabelecemos 25 questões, sendo 13 de múltipla escolha (com várias opções), 2 dicotômicas (opções sim ou não) e 10 abertas (respostas livres a partir da redação que o respondente optar). As questões de múltipla escolha, em geral, tinham como objetivo descobrir questões pontuais sobre a formação dos respondentes, bem como a estrutura das escolas onde trabalham, para averiguarmos o acesso e a familiaridade com recursos digitais, bem como para descobrir alguns hábitos de preparação de aula.

Já as questões dicotômicas, e em especial as questões abertas, tinham como objetivo interferir o mínimo possível na resposta dos participantes, para tentar atingir as respostas mais próximas da realidade e do sentimento desses usuários em relação as suas demandas e desejo de organização dos acervos digitais, ou seja, como sentiriam maior facilidade para encontrar os materiais necessários nesses acervos. Uma última questão foi pensada apenas para o pré-teste, solicitando uma avaliação por parte do respondente sobre o instrumento que ele acabou de responder para verificarmos o sentimento dos participantes em relação à validade do questionário.

A construção das questões foi pensada a partir da leitura dos materiais levantados na pesquisa bibliográfica e também pela observação in loco do trabalho dos professores na realização de suas atividades, seguindo a lógica de manter uma ordem natural para as perguntas e começando de questões mais gerais, para, de acordo com Carvalho (2006, p. 94), “diminuir o primeiro impacto e possibilitar conhecer o pensamento geral do informante antes de questionar especificidades”. Dessa maneira, com a aplicação desse instrumento e posterior análise dos resultados obtidos, a nossa proposta visou constituir um modelo para o acesso dos materiais e artefatos do patrimônio cultural material e imaterial que estão sendo inseridos gradativamente no CMG, para a criação do REHL.

Apresentamos então, a seguir, o formulário do pré-teste com todas as questões e opções de resposta apresentadas.

Questão 1 – Formação Acadêmica

Pergunta: *Sua formação acadêmica?*

Possíveis Respostas:

- *Graduação incompleta*
- *Graduação completa*
- *Especialização*
- *Mestrado*
- *Doutorado*
- *Outros*

Questão 2 – Curso

Pergunta: *Curso de Formação?*

Resposta aberta (o próprio participante poderia responder como quisesse)

Questão 3 – Caracterização da escola onde trabalha

Pergunta: *Como é a instituição de ensino que você leciona?*

Possíveis Respostas:

- *Pública*
- *Privada*
- *Conveniada*

Questão 4 – Relação de trabalho com a escola

Pergunta: *Qual o vínculo empregatício você possui com a escola?*

Possíveis Respostas:

- *Temporário*
- *Efetivo*
- *Comissionado*
- *Estagiário*

Questão 5 – Horas de trabalho semanal

Pergunta: *Em média, quanto tempo (em minutos) você leva para a preparação de cada aula?*

Resposta aberta (o participante poderia responder como quisesse)

Questão 6 – Familiaridade com uso de recursos digitais

Pergunta: *Qual o seu grau de familiaridade com a utilização de recursos digitais, sendo 1 "nada a vontade" e 5 "perfeitamente à vontade"*

Resposta (Marcar uma das 5 opções)

Questão 7 – Estrutura para acesso à Internet

Pergunta: *Como é a estrutura de internet e computadores na escola em que você leciona?*

Possíveis Respostas:

- *Laboratório de informática equipado e com acesso à internet disponível para professores e alunos.*
- *Laboratório de informática equipado e com acesso à internet disponível apenas para professores.*
- *Tem laboratório de informática sem acesso à internet.*
- *Não há laboratório de informática e nem internet disponível.*

Questão 8 – Livro Didático

Pergunta: *Acerca do papel do livro didático na construção das suas aulas, marque a alternativa que melhor se adéqua.*

Possíveis Respostas:

- *O livro didático é o único recurso que utilizo.*
- *O livro didático é o principal recurso que utilizo.*
- *O livro didático é um dos vários recursos que utilizo.*
- *Não utilizo o livro didático.*

Questão 9 – Livro Didático na Escola

Pergunta: *Sobre o livro didático na sua escola, responda:*

Possíveis Respostas:

- *Há livros didáticos atualizados e disponíveis para todos os alunos.*
- *Há livros didáticos atualizados e disponíveis para a maioria dos alunos.*
- *Há poucos livros didáticos atualizados disponíveis.*
- *Não há livros didáticos disponíveis.*

Questão 10 – Projetos Integradores

Pergunta: *Na escola em que você leciona, há o incentivo da construção de práticas de ensino e aprendizagem por meio da realização de projetos integradores?*

Possíveis Respostas:

- *Sim*
- *Não*

Questão 11 – Frequência dos Projetos Integradores

Pergunta: *Ainda sobre a realização de projetos integradores, se são realizados, com qual frequência eles acontecem na escola em que você trabalha?*

Possíveis Respostas:

- 1 a 2 projetos por ano.
- 3 a 4 projetos por ano.
- Mais de 4 projetos por ano.
- Não se aplica

Questão 12 – Uso de Fontes Históricas

Pergunta: *Você utiliza fontes históricas em suas aulas?*

Possíveis Respostas:

- Sim
- Não

Questão 13 – Dificuldade na utilização de fontes históricas

Pergunta: *Se você não utiliza fontes históricas em sala de aula, quais são os empecilhos enfrentados ou que ações poderiam incentivar esse uso?*

Resposta aberta: (o próprio participante poderia responder como quisesse)

Questão 14 – Frequência no uso de fontes históricas

Pergunta: *Se você utiliza fontes históricas em sua prática de sala de aula, qual é a frequência desse uso em suas aulas?*

Resposta aberta (o participante poderia responder como quisesse)

Questão 15 – Locais onde procura fontes históricas

Pergunta: *Onde você costuma encontrar as fontes históricas utilizadas em sua prática de sala de aula? Marque quantas alternativas julgar necessário.*

Possíveis Respostas:

- No próprio livro didático.
- Em livros paradidáticos.
- Na internet (arquivos digitais).
- Em materiais acadêmicos.
- Em acervos físicos.
- Outros

Questão 16 – Dificuldades para encontrar fontes históricas

Pergunta: *Quais são as eventuais dificuldades que você encontra para utilizar fontes históricas em sua prática de sala de aula?*

Resposta livre (o participante poderia responder como quisesse)

Questão 17 – Tema que tem mais dificuldade de encontrar fontes históricas

Pergunta: *Qual o assunto ou conteúdo que você tem mais dificuldade para encontrar documentos e fontes para trabalhar em sala de aula?*

Resposta livre (o participante poderia responder como quisesse)

Questão 18 – Confiança em acervos digitais online

Pergunta: *Qual o seu grau de confiança em acervos históricos digitais disponibilizados na internet tais como documentos, imagens e fontes históricas diversas? Sendo 1 para "não confio" e 5 para "confio totalmente".*

Resposta (Marcar uma das 5 opções)

Questão 19 – Fontes históricas e acervos digitais

Pergunta: *“Você acredita que usaria as fontes históricas em sala de aula com maior frequência se elas estivessem disponibilizadas em acervos digitais online?”*

Possíveis Respostas:

- Sim
- Não
- Talvez

Questão 20 – Acervos Digitais e Acessibilidade

Pergunta: *“Você acha que as fontes históricas disponíveis online em alguns sites de arquivos e centros de documentação são pensadas de acordo com as necessidades dos professores em sala de aula?”*

Possíveis Respostas:

- Sim
- Não
- Talvez

Questão 21 – Acervos Digitais e demandas da Escola

Pergunta: *Você gostaria de ter acesso a um conjunto de fontes e documentos históricos digitais organizados de acordo com as suas necessidades enquanto professor de História?”*

Possíveis Respostas:

- Sim
- Não
- Talvez

Questão 22 – Acervos Digitais e Roteiro de Uso

Pergunta: *“Ainda sobre o uso de fontes históricas em acervos digitais: Você consideraria mais viável a utilização delas em sala de aula se já estivessem acompanhadas de um roteiro de trabalho com atividades, vinculado às competências e habilidades estabelecidas pela BNCC? Por quê?”*

Resposta aberta (o próprio participante poderia responder como quisesse)

Questão 23 – Organização de acervos digitais

Pergunta: *“Como você, enquanto professor, gostaria de ter esses acervos digitais organizados? Se você pudesse criar um acervo de fontes históricas online, quais itens você consideraria indispensáveis para a sua organização?”*

Resposta aberta (o próprio participante poderia responder como quisesse)

Questão 24 – Formação continuada com acervos digitais

Pergunta: *“Você acredita que a realização de uma formação continuada para a utilização de fontes históricas disponíveis em acervos digitais contribuiria para o enriquecimento de suas práticas de ensino e aprendizagem?”*

Resposta aberta (o próprio participante poderia responder como quisesse)

Questão 25 – Avaliação do questionário

Pergunta: *“Utilize esse espaço para avaliar o questionário, sugerir perguntas, apontar questões e alternativas não compreendidas e adicionar alternativas que não foram contempladas em alguma questão. A sua participação é muito importante para avaliarmos o cenário docente e promover o enriquecimento das atividades desenvolvidas em sala de aula.”*

Resposta aberta (o próprio participante poderia responder como quisesse).

4.2.1.1 Avaliação do Pré-teste:

A partir da realização do pré-teste, chegamos à conclusão de que as respostas foram satisfatórias e de que esse instrumento serviria para coletar as informações que desejávamos obter, sendo necessários apenas alguns ajustes (cerca de 5% do questionário). Esse percentual, de acordo com Mattar (1994), demonstra a maturidade do

questionário e a sua efetividade, não sendo necessário construir um novo instrumento, apenas adaptá-lo.

Sobre as alterações para o questionário oficial, é necessário ressaltar que, embora ele tenha sido desenvolvido para obter informações sobre as necessidades educacionais das escolas públicas estaduais, pelo fato dele ser anônimo e de, posteriormente, ser lançado nos grupos de mensagens dos professores, já esperávamos que ele se espalhasse para além dos muros dessas escolas e atingisse outros públicos, o que só valoriza o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, além de deixar a opção de escolas privadas que já havíamos inserido no pré-teste, colocamos também as opções que se direcionam para aqueles professores que, momentaneamente, possam estar afastados de suas atividades, o que novamente, potencializa a recolha de dados. Dessa forma, inserimos nas questões sobre a caracterização da escola e a relação de trabalho a opção *não se aplica*.

Também refinamos as alternativas sobre a carga horária semanal de sala de aula, pois existe uma métrica específica na esfera estatal para os regimes de trabalho, no que tange à quantidade de horas em sala de aula e o tempo para planejamento, as quais também são remuneradas. No Estado de Goiás, no período em que a pesquisa foi realizada, os professores que são remunerados por 20 horas precisam ministrar 14 aulas; os que recebem por 30 horas precisam ministrar 21 aulas, aqueles que recebem por 40 horas precisam ministrar 28 aulas e; aqueles que tem a carga horária máxima, de 60 horas semanais, precisam ministrar 42 aulas. Com essa parametrização, podemos construir análises direcionadas a esses regimes de trabalho, por exemplo.

Nas questões sobre a utilização de recursos educacionais digitais e também nas relacionadas à confiança nos acervos digitais online, optamos por inserir uma opção extra, tendo em vista que é uma questão que tinha 5 possibilidades de escolha. Como essa questão tem o objetivo de medir o sentimento do respondente em relação ao tema, diminuimos para apenas 4 possibilidades para evitar que o participante se colocasse na coluna do meio, o que demonstraria neutralidade em relação ao que foi perguntado. Com apenas 4 opções, tentamos persuadi-lo a fazer uma opção que tende a ser mais positiva ou mais negativa. Ainda na questão sobre a confiança nos acervos digitais online, inserimos o termo *em sites institucionais* para dar ênfase nos acervos organizados por critérios científicos em instituições e acervos oficiais.

Também desmembramos em duas questões a pergunta sobre a utilização da internet pelos professores e, assim, acrescentamos novas opções em relação à estrutura de internet na escola, tendo em vista que faltaram opções que apresentassem as variáveis de alguns itens sobre existir um espaço com computadores, se esse espaço tinha acesso à internet e se era disponível e para qual público, pois algumas escolas restringem o uso do laboratório de informática apenas para os professores.

Uma nova questão foi acrescentada para tentar verificar se eles têm um acesso regular à internet, sem depender do uso na escola, mas sem perguntar especificamente sobre hábitos de sua vida privada, ou seja, fora do ambiente de trabalho. A pergunta adicionada foi: *Com que frequência acessa a internet e usa computador ou celular para pesquisar conteúdos online?*; e as alternativas possíveis foram *todos os dias, até três vezes por semana, apenas nos finais de semana e raramente utilizo*.

Também acrescentamos uma pergunta sobre a disponibilidade de materiais online institucionais, tendo em vista que, na questão que avaliava o questionário (no pré-teste), um participante respondeu que seria interessante a própria escola disponibilizar um banco de atividades. De tal modo, acrescentamos a questão dicotômica (sim x não): *A instituição onde você leciona disponibiliza o acesso a algum banco de atividades digitais e materiais online de apoio docente para o uso em sala de aula?*

Para finalizar os ajustes, nas questões acerca das fontes históricas e acervos digitais e, ainda, sobre os acervos digitais e a acessibilidade, trocamos a opção *talvez* por *parcialmente*, pois notamos uma inclinação concreta ao uso ao contrário do *talvez*, que nos coloca no campo de uma possibilidade subjetiva de um dia utilizar, o que não nos dizia muita coisa em relação à possibilidade palpável de utilização do respondente.

A última questão do pré-teste foi a mais importante para a validação desse questionário, pois perguntamos diretamente para os participantes qual foi o sentimento deles em relação às perguntas feitas e se sugeririam alguma coisa para acrescentarmos na pesquisa. Percebemos que em sua totalidade – nas seis respostas – o sentimento foi positivo, e dessas, duas respostas elogiaram o questionário sem maiores comentários. Uma resposta elogiou e ressaltou a importância de realizar essa pesquisa em um momento de mudanças educacionais e outra ressaltou a importância da preocupação em perguntar para um professor de História sobre sua necessidade de encontrar fontes históricas, o que implicou, inclusive, na percepção do respondente em se sentir valorizado com a aplicação do instrumento.

As últimas duas avaliações trouxeram elementos construtivos no sentido que uma resposta sugeriu uma nova pergunta que foi inserida no questionário oficial, sobre a disponibilidade de bancos de atividades fornecidos pela própria escola e a outra avaliação reconheceu a importância do questionário, mas deixou claro que seus alunos não possuem os meios de utilizar esses recursos, trazendo ainda a mensagem que sonha com um dia em que as políticas públicas serão acessíveis para todos os estudantes brasileiros.

A partir dessa avaliação do instrumento de recolha de dados, passamos para a aplicação de forma oficial do questionário para os professores que lecionam História nas escolas de Morrinhos, focando preferencialmente nos professores das escolas públicas estaduais.

4.2.2 Questionário oficial

A partir da validação do instrumento com a realização do pré-teste com amostras similares ao público alvo da pesquisa - os professores de História das escolas públicas de Morrinhos - estabelecemos o questionário com o mesmo parágrafo inicial do pré-teste, e com as alterações realizadas no questionário. Nessa versão final, contamos com 28 questões, sendo 16 perguntas com múltiplas escolhas, 3 dicotômicas e 9 abertas. O link do questionário que permanece online é o: <https://forms.gle/CSdx6jYGZDymqt637>.

Solicitamos que as respostas fossem feitas no mesmo tempo do pré-teste, ou seja, 72 horas. Requeremos, ainda, com a Secretaria Estadual de Educação, a listagem com as escolas estaduais de Morrinhos e os respectivos contatos dos professores de História. Dessa maneira, além de pedirmos divulgação do link para o questionário nos grupos de atividades dos colégios, escrevemos individualmente para cada professor, solicitando a participação nessa pesquisa.

Segue abaixo o questionário oficial que foi encaminhado via Google Forms:

Questão 1 – Formação Acadêmica

Pergunta: *Sua formação acadêmica.*

Possíveis respostas:

- *Graduação incompleta*
- *Graduação completa*
- *Especialização*
- *Mestrado*
- *Doutorado*
- *Outros*

Questão 2 – Curso

Pergunta: *Curso de Formação.*

Resposta aberta (o participante poderia responder como quisesse)

Questão 3 – Caracterização da escola onde trabalha

Pergunta: *Como é a instituição de ensino que você leciona?*

Possíveis respostas:

- *Pública*
- *Privada*
- *Conveniada*
- *Não se aplica*

Questão 4 – Relação de trabalho com a escola

Pergunta: *Qual o vínculo empregatício você possui com a escola?*

Possíveis respostas:

- *Temporário*
- *Efetivo*
- *Comissionado*
- *Estagiário*
- *Não se aplica*

Questão 5 – Horas de trabalho semanal

Pergunta: *Qual é a sua carga horária semanal de sala de aula?*

Possíveis respostas:

- *Até 14 horas/aula*
- *De 15 a 21 horas/aula*
- *De 22 a 28 horas/aula*
- *Acima de 29 horas/aula*
- *Nenhuma no momento*

Questão 6 – Tempo de trabalho

Pergunta: *Há quanto tempo atua como docente?*

Possíveis respostas:

- *De 0 a 3 anos*
- *De 4 a 9 anos*
- *De 10 a 15 anos*
- *Acima de 16 anos*

Questão 7 - Tempo de preparo da aula

Pergunta: *Em média, quanto tempo (em minutos) você leva para a preparação de cada aula?*

Resposta aberta *(o participante poderia responder como quisesse)*

Questão 8 – Utilização de recursos educacionais digitais

Pergunta: *Qual o seu grau de familiaridade com a utilização de recursos educacionais digitais (arquivos ou mídias digitais que estão disponíveis para domínio público tais como banco de atividades, aplicativos de ensino, etc.), sendo 1 "nada a vontade" e 4 "perfeitamente à vontade"*

Resposta *(Marcar uma das 4 opções)*

Questão 9 – Estrutura para acesso à Internet

Pergunta: *Como é a estrutura de internet e computadores na escola em que você leciona?*

Possíveis respostas:

- *Tem laboratório de informática equipado e com acesso à internet disponível para professores e alunos.*
- *Tem laboratório de informática equipado e com acesso à internet disponível apenas para professores.*
- *Tem laboratório de informática, mas sem acesso à internet.*
- *Existe rede Wi-fi disponível para professores e alunos, mas sem laboratório de informática*
- *Existe rede Wi-fi disponível apenas para os professores e não tem laboratório de informática*
- *Não há laboratório de informática e nem internet disponível.*

Questão 10 – Acesso à internet

Pergunta: *Com que frequência acessa a internet e usa computador ou celular para pesquisar conteúdos online?*

Possíveis respostas:

- *Todos os dias*
- *Até três vezes por semana*
- *Apenas nos finais de semana*
- *Raramente utilizo*

Questão 11 – Livro Didático

Pergunta: *Acerca do papel do livro didático na construção das suas aulas, marque a alternativa que melhor se adéqua.*

Possíveis respostas:

- *O livro didático é o único recurso que utilizo.*
- *O livro didático é o principal recurso que utilizo.*
- *O livro didático é um dos vários recursos que utilizo.*
- *Não utilizo o livro didático.*

Questão 12 – Livro Didático na Escola

Pergunta: *Sobre o livro didático na sua escola, responda:*

Possíveis respostas:

- *Há livros didáticos atualizados e disponíveis para todos os alunos.*
- *Há livros didáticos atualizados e disponíveis para a maioria dos alunos.*
- *Há poucos livros didáticos atualizados disponíveis.*
- *Não há livros didáticos disponíveis.*

Questão 13 – Projetos Integradores

Pergunta: *Na escola em que você leciona, há o incentivo da construção de práticas de ensino e aprendizagem por meio da realização de projetos integradores?”*

Possíveis respostas:

- *Sim*
- *Não*

Questão 14 – Frequência dos Projetos Integradores

Pergunta: *Ainda sobre a realização de projetos integradores, se são realizados, com qual frequência eles acontecem na escola em que você trabalha?”*

Possíveis respostas:

- *1 a 2 projetos por ano.*
- *3 a 4 projetos por ano.*
- *Mais de 4 projetos por ano.*
- *Não se aplica*

Questão 15 – Uso de Fontes Históricas

Pergunta: *Você utiliza fontes históricas em suas aulas?*

Possíveis respostas:

- *Sim*
- *Não*

Questão 16 – Dificuldade na utilização de fontes históricas

Pergunta: Se você não utiliza fontes históricas em sala de aula, quais são os empecilhos enfrentados ou que ações poderiam incentivar esse uso?

Resposta aberta (o participante poderia responder como quisesse).

4.2.2.17 Questão 17 – Frequência no uso de fontes históricas

Pergunta: Se você utiliza fontes históricas em sua prática de sala de aula, qual é a frequência desse uso em suas aulas?

Resposta aberta (o participante poderia responder como quisesse).

Questão 18 – Locais onde procura fontes históricas

Pergunta: *Onde você costuma encontrar as fontes históricas utilizadas em sua prática de sala de aula? Marque quantas alternativas julgar necessário.*

Possíveis respostas:

- No próprio livro didático.
- Em livros paradidáticos.
- Na internet (arquivos digitais).
- Em materiais acadêmicos.
- Em acervos físicos.
- Outros

Questão 19 – Dificuldades para encontrar fontes históricas

Pergunta: *Quais são as eventuais dificuldades que você encontra para utilizar fontes históricas em sua prática de sala de aula?*

Resposta aberta (o participante poderia responder como quisesse).

Questão 20 – Tema que tem mais dificuldade de encontrar fontes históricas

Pergunta: *Qual o assunto ou conteúdo que você tem mais dificuldade para encontrar documentos e fontes para trabalhar em sala de aula?*

Resposta aberta (o participante poderia responder como quisesse).

Questão 21 – Disponibilidade de materiais online institucionais

Pergunta: *A instituição onde você leciona disponibiliza o acesso a algum banco de atividades digitais e materiais online de apoio docente para o uso em sala de aula?*

Possíveis respostas:

- *Sim*
- *Não*

Questão 22 – Confiança em acervos digitais online

Pergunta: *Qual o seu grau de confiança em acervos históricos digitais disponibilizados na internet em sites institucionais tais como documentos, imagens e fontes históricas diversas? Sendo 1 para "não confio" e 4 para "confio totalmente".*

Resposta (*Marcar uma das 4 opções*)

Questão 23 – Fontes históricas e acervos digitais

Pergunta: *Você acredita que usaria as fontes históricas em sala de aula com maior frequência se elas estivessem disponibilizadas em acervos digitais online?*

Possíveis respostas:

- *Sim*
- *Não*
- *Parcialmente*

Questão 24 – Acervos Digitais e Acessibilidade

Pergunta: *Você acha que as fontes históricas disponíveis online em alguns sites de arquivos e centros de documentação são pensadas de acordo com as necessidades dos professores em sala de aula?*

Possíveis respostas:

- *Sim*
- *Não*
- *Parcialmente*

Questão 25 – Acervos Digitais e demandas da Escola

Pergunta: *Você gostaria de ter acesso a um conjunto de fontes e documentos históricos digitais organizados de acordo com as suas necessidades enquanto professor de História?*

Possíveis respostas:

- *Sim*
- *Não*
- *Talvez*

Questão 26 – Acervos Digitais e Roteiro de Uso

Pergunta: *Ainda sobre o uso de fontes históricas em acervos digitais: Você consideraria mais viável a utilização delas em sala de aula se já estivessem acompanhadas de um roteiro de trabalho com atividades, vinculado às competências e habilidades estabelecidas pela BNCC? Por quê?*

Resposta aberta *(o próprio participante poderia responder como quisesse).*

Questão 27 – Organização de acervos digitais

Pergunta: *Como você, enquanto professor, gostaria de ter esses acervos digitais organizados? Se você pudesse criar um acervo de fontes históricas online, quais itens você consideraria indispensáveis para a sua organização?*

Resposta aberta *(o próprio participante poderia responder como quisesse).*

Questão 28 – Formação continuada com acervos digitais

Pergunta: *Você acredita que a realização de uma formação continuada para a utilização de fontes históricas disponíveis em acervos digitais contribuiria para o enriquecimento de suas práticas de ensino e aprendizagem?*

Resposta aberta *(o próprio participante poderia responder como quisesse).*

A partir da aplicação desse instrumento de recolha de dados, juntamente com as leituras realizadas e observação in loco das práticas docentes nas escolas, fomos capazes de viabilizar a construção de análises mais robustas em relação às necessidades e preferências dos professores de História de Morrinhos e, dessa maneira, uma proposta de um modelo de acesso desses materiais a partir da organização voltada especificamente para as demandas da comunidade escolar, conforme exposto na seção seguinte.

4.3 A construção do modelo de acesso e a Pesquisa qualitativa com Entrevista de um grupo focal

O próximo procedimento metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a construção de um modelo para acesso aos acervos digitais a partir da tabulação e análise das respostas dos questionários juntamente com as teorias levantadas na revisão bibliográfica narrativa. A partir da análise das respostas dos professores, estabelecemos o que pretendemos para a organização dos itens de busca e acesso dos bens culturais e

demais materiais de uso didático e pedagógico que estarão disponíveis no CMG, na seção do REHL, conforme apresentado a seguir no capítulo dos resultados.

Após a organização dessas caixinhas de busca dos materiais, optamos por realizar uma entrevista junto a uma amostra menor dentro do grupo dos professores de História de Morrinhos que participaram respondendo o questionário – um grupo focal – para verificar se o modelo construído atende às suas necessidades enquanto professores.

A estratégia de utilização de entrevistas de grupos focais no desenvolvimento de pesquisas qualitativas já é bastante conhecida em outras áreas, mas, de acordo com Di Chiara (2005), essa abordagem só é utilizada no campo da Ciência da Informação em estudos mais recentes. No Brasil, os primeiros estudos com a realização de grupos focais para a análise das percepções e sentimentos dos usuários aparecem por volta da década de 1980 e, a partir disso, as pesquisas dentro do campo da Ciência da Informação no Brasil passam a se valer desse método justamente para poder perceber o “grau de satisfação” dos usuários em relação ao sistema desenvolvido.

Na pesquisa apresentada nesse relatório de tese, a ideia de utilização desse procedimento metodológico foi averiguar se os critérios iniciais para a construção do modelo foram atendidos e quais eram os sentimentos desses professores em relação a esse modelo. As vantagens de usar um instrumento de recolha de dados como a entrevista, nesse momento da pesquisa, segundo Cunha (1982), é a possibilidade de captar as reações e possibilitar que algo que não foi muito bem compreendido pelo questionário possa ser verificado de forma prática. Por isso a nossa escolha pela realização de um grupo focal.

A entrevista também contribuiu para que o usuário pudesse manifestar diretamente ao pesquisador se aquele modelo é próximo do que ele acreditava ser a melhor maneira de acessar os acervos digitais. Contribuiu, ainda, para que os participantes se pronunciassem se estavam corretos em suas afirmações ou se cometeram algum equívoco, após verificarem na prática, de forma concreta, a organização dos acervos digitais para usos educacionais a partir do CMG.

O procedimento do grupo focal pode ser realizado de maneira presencial ou online, desde que mediado e acompanhado pelo pesquisador e tem como foco principal tentar capturar pela interação entre os participantes, possíveis caminhos para a reelaboração do modelo proposto. De acordo com Beck e Manuel (2008), a parte mais importante da realização do grupo focal é a troca de ideias entre os participantes, permitindo que eles expressem comportamentos e práticas que surjam naturalmente

nessas conversas com pessoas que desenvolvem o mesmo trabalho e compartilham do mesmo contexto, o que contribui para identificarmos reflexões que não foram reveladas durante a observação in loco e no questionário individual.

A espontaneidade que surge durante esse tipo de prática é inclusive muito desejada na realização de pesquisas qualitativas e nesse caso em específico, para validar ou não o modelo proposto, possibilitando até mesmo a formação de novas opiniões durante a dinâmica da atividade e em contato com os pares (CARLINI-COTRIM, 1996), encerrando assim nosso conjunto de procedimentos metodológicos.

É importante destacar que a utilização da técnica do grupo focal também é acompanhada de algumas possíveis desvantagens que exigem atenção especial do moderador, pois pode acontecer de um dos participantes tentar dominar a discussão ou mesmo influenciar os outros indivíduos. Para Di Chiara (2005, p. 106), um participante “pode dominar a discussão por ser mais falante e extrovertido enquanto que outros, mais reservados, podem ser hesitantes na colocação de suas ideias, e essa situação pode comprometer os resultados obtidos no uso da técnica”. Nesse sentido, o pesquisador deve ficar atento para encaminhar o redirecionamento das perguntas aos outros participantes sem que a situação fique clara para todos.

Para a realização do nosso grupo focal, enviamos uma mensagem nos grupos das escolas, convidando as pessoas a participarem da etapa final da realização da pesquisa, com vistas a avaliar um modelo proposto para o acesso dos acervos digitais online, de acordo com a organização proposta pelos próprios respondentes.

O texto dizia: *Prezados e prezadas professores, a partir da realização dos questionários e análise das respostas fornecidas por vocês, construímos um modelo de organização e acesso online dos materiais e documentos de patrimônio material e imaterial pensados exclusivamente para o uso da comunidade escolar. Gostaríamos de convidá-los para uma reunião online para apresentar esse modelo e para ouvir a opinião de vocês sobre essa maquete com vistas ao seu aperfeiçoamento e melhorias. Contamos com a sua gentil colaboração mais uma vez.* Obtivemos 4 respostas imediatas e optamos por concentrar a entrevista de grupo focal nessa amostra que corresponde a aproximadamente 20% dos entrevistados no total.

A entrevista com o grupo focal foi realizada através de uma reunião online no site Google Meet e agendada com 15 dias de antecedência a partir de um grupo de WhatsApp criado exclusivamente para organizar essa atividade. Os participantes chegaram a um

consenso de horário e data que ficaria melhor para todos sem a nossa interferência. Um dia antes da realização do grupo, foi criado um link e encaminhado para todos, sendo importante ressaltar que foram avisados que a experiência teria uma duração aproximada de 60 minutos, para que essa atividade não atrapalhasse muito as suas rotinas de trabalho, bem como que a reunião seria gravada, de modo que pudesse compor uma posterior análise mais pormenorizada das respostas. A gravação foi autorizada por todos os participantes.

Organizamos o grupo focal em quatro momentos, sendo eles introdução, questões gerais, modelo e agradecimentos. No momento da introdução, os participantes foram novamente apresentados ao tema da pesquisa e conheceram, a partir de um breve resumo, tudo que foi feito, incluindo as etapas metodológicas seguidas e que se relacionam a eles, como o questionário e a realização do grupo focal.

Na parte de questões gerais, fizemos duas perguntas para motivar o início do debate e para incentivar a discussão e as conversas entre os membros do grupo, bem como tentar identificar outras dificuldades e desafios que não foram elucidadas a partir da aplicação do questionário individual. As perguntas construídas foram:

- 1) *Sua escola já aplica a BNCC integralmente? Como foi essa transição? e*
- 2) *Durante o último ano, como foi o processo de preparo das aulas?*

Continuando a atividade, seguimos para a terceira parte em que apresentamos o modelo que foi construído a partir das análises dos questionários individuais realizados na etapa anterior da pesquisa, seguido da seguinte pergunta:

- 3) *A página inicial do nosso site/sistema seria assim, qual o sentimento de vocês em relação a esse layout?*

Após o momento de ouvir as respostas e comentários acerca do layout, apresentamos algumas possibilidades de busca e quais seriam os objetos culturais que eles encontrariam a partir dessas buscas, de modo a acompanhar o sentimento e as expressões faciais em relação à apresentação desses conteúdos e bens culturais.

Logo em seguida a essa apresentação, fizemos a seguinte questão:

4) *Os documentos organizados dessa forma, ajudariam a preparar aulas de história mais produtivas?*

Com essa pergunta, intencionávamos alcançar repostas bem objetivas para validarmos o nosso modelo, além de verificarmos se conseguimos atingir um equilíbrio entre o que eles solicitaram a partir dos questionários e a nossa interpretação das respostas, sintetizados a partir da tela inicial de busca dos conteúdos.

O grupo focal foi finalizado com uma última pergunta:

5) *Qual o sentimento de vocês em relação à participação nas etapas desse projeto?*

Com esse questionamento, pretendíamos encerrar os procedimentos metodológicos da pesquisa com a escuta do nosso público alvo, de modo que eles se sentissem parte do desenvolvimento das nossas ações. Essa pergunta foi muito importante na realização dessa pesquisa, pois nos permitiu saber se conseguimos transpassar algumas das barreiras estabelecidas entre a universidade e a sociedade como um todo, além de vislumbrarmos se nossas práticas reverberaram à essência dessa pesquisa, pois de nada adiantaria a construção dessa trajetória metodológica se os nossos sujeitos não se sentissem protagonistas de todas essas ações.

4.4 Sumário do capítulo

Esse capítulo apresentou os principais procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa descrita nesse relatório de tese. Em primeiro lugar, apresentamos os passos iniciais da realização da pesquisa que foram os procedimentos de pesquisa bibliográfica narrativa, ou seja, uma abordagem qualitativa de trabalhos com temáticas necessárias à realização desse trabalho, juntamente com a observação in loco acompanhando os estagiários do curso de História na realização de seus estágios nas escolas estaduais da cidade de Morrinhos.

Em segundo lugar, apresentamos o instrumento de recolha de dados para a realização de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, com o objetivo de caracterizar nossos usuários. Ressaltamos as decisões que envolviam a elaboração de cada pergunta

elencada para o questionário, bem como a sua validação por meio da realização de um pré-teste em duas cidades vizinhas, para garantir a integridade do procedimento oficial. Ainda descrevemos nesse capítulo tanto o pré-teste quanto o questionário oficial, inserindo inclusive o endereço de acesso online ainda ativo, visando a garantia da ética e da reprodutibilidade da pesquisa, caso seja do interesse dos leitores desse relatório científico.

Para finalizar, descrevemos o último conjunto de procedimentos metodológicos que envolveu a construção do modelo proposto e sua validação por meio da entrevista do grupo focal para oportunizar o acesso da comunidade escolar, em especial dos professores aos acervos digitais do CMG, com foco no aperfeiçoamento e na promoção de práticas de ensino mais conectadas com as necessidades cotidianas de sala de aula. Os resultados de todos esses procedimentos metodológicos estão sistematizados no capítulo a seguir.

Capítulo V – Resultados

No presente capítulo, apontamos os resultados obtidos por meio da realização dos procedimentos metodológicos de recolha de dados, descritos no capítulo IV. Nesse sentido, os dados serão apresentados de forma sistematizada e tabulada para posterior análise e discussões.

O capítulo se estrutura da seguinte forma: na primeira parte, nos concentramos em apresentar os resultados obtidos a partir da realização do questionário com os professores das escolas de Morrinhos, com a exposição dos gráficos e tabelas que foram geradas com esses resultados. Na segunda parte, apresentamos o modelo proposto para o acesso dos materiais de patrimônio material e imaterial disponibilizados no REHL, ou seja, em seção específica dentro dos conteúdos da Educação patrimonial no CMG, organizado de acordo com as respostas dos questionários e, na terceira parte, expomos os resultados obtidos por meio da entrevista com o grupo focal para apreciação e avaliação do modelo.

5.1. Questionário sobre o uso dos Acervos Digitais

O questionário foi o instrumento de recolha escolhido para a obtenção de dados junto aos professores de História da cidade de Morrinhos, conforme relatado anteriormente. Nossa expectativa era atingir os 20 professores que estavam nas listas enviadas pela Secretaria Estadual de Educação de Morrinhos, mas recebemos 3 mensagens de professores que estavam de licença e não poderiam participar; 1 professor que afirmou não ter interesse em participar, por ter medo de sofrer retaliações da escola sobre sua participação e, ainda, 1 professor que não respondeu.

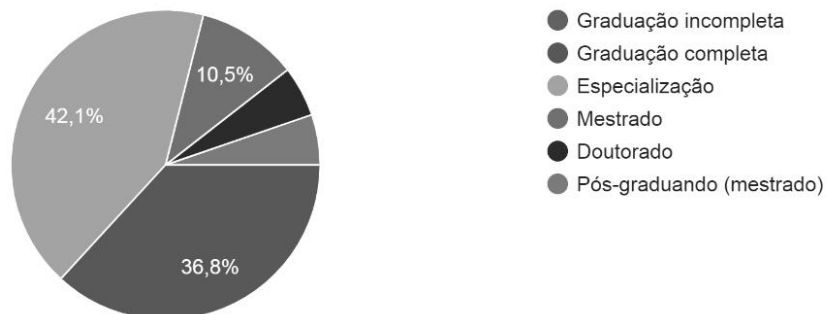
Dessa forma, embora contenham dados de 19 questionários, os resultados apresentam as respostas de 15 professores das escolas públicas estaduais e 4 respostas de professores de escolas privadas, tendo em vista que o formulário circulou pelos grupos e a participação desses professores da rede particular, apesar de não ter sido o foco principal, foi extremamente válida para a construção do modelo.

Seguindo os critérios estabelecidos para a construção de questionários, por meio da construção inicial de perguntas mais simples e objetivas, obtivemos, em relação à formação acadêmica, os seguintes resultados: 7 professores possuem graduação completa, 8 professores têm algum curso de especialização além da graduação (provavelmente lato sensu), 2 professores já são mestres, 1 professor é doutor e 1 optou por preencher a caixa outros e adicionar a opção que é pós-graduando de um programa de mestrado. Assim, segue a distribuição do gráfico abaixo:

Figura 5. Formação Acadêmica.

Sua formação acadêmica:

19 respostas



Sobre o curso de formação, 14 professores se graduaram em História (3 deles responderam *licenciatura em História* e 11 responderam apenas História), 2 professores têm graduação em Pedagogia, 1 se formou em Geografia, 1 em Letras e 1 respondeu que se formou em *História, Filosofia, Teologia e Pedagogia*.

No que se refere à Instituição de Ensino onde lecionam, 14 professores dão aulas em escolas públicas, 1 professor leciona em uma escola conveniada (modalidade de parceria com outras instituições, mas que permanece sendo uma escola estadual) e outros 4 em escolas privadas. Em relação ao vínculo empregatício, 10 participantes são efetivos (concursados e com estabilidade), 8 possuem vínculo temporário (sujeitos à disponibilidade de aulas para manter seu contrato) e 1 respondeu que *não se aplica*, provavelmente por não estar ministrando aulas no momento de responder o questionário.

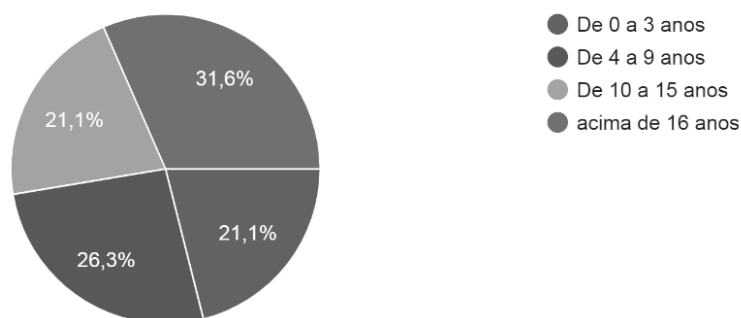
No que diz respeito à carga horária semanal de sala de aula, 1 professor assinalou que leciona até 14 horas semanais em sala de aula, 3 que lecionam entre 15 a 21 horas, 8 marcaram a opção que trabalham entre 22 a 28 horas em sala de aula e 6 responderam que possuem acima de 29 horas semanais. Lembrando que esses resultados dizem respeito apenas à quantidade de horas que o professor fica dentro de sala de aula junto com os alunos, fora isso ainda existe a carga horária de planejamento e demais atividades nas escolas.

Ainda sobre a profissão, questionamos há quanto tempo eles atuam como docentes e obtivemos, de acordo com o gráfico abaixo, uma distribuição equilibrada de resultados de acordo com os períodos determinados:

Figura 6. Tempo de Trabalho.

Há quanto tempo atua como docente?

19 respostas



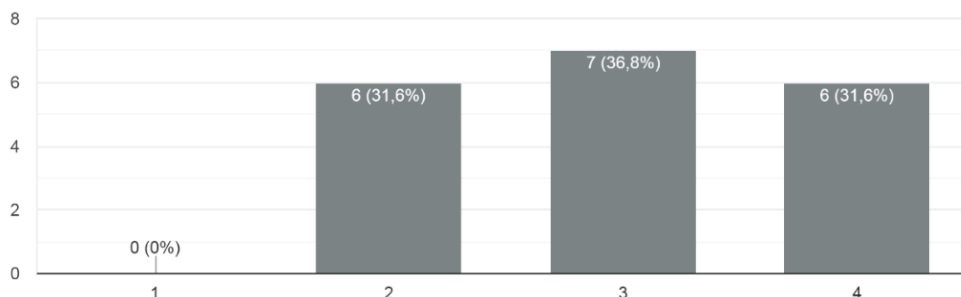
Assim, identificamos que 4 professores lecionam História há menos de 3 anos e 5 que atuam nas salas de aula entre 4 a 9 anos. Com períodos maiores exercendo a profissão de professores, temos 4 profissionais que lecionam a presente disciplina há pelo menos 10 anos podendo chegar até 15 anos e, ainda, 6 professores com muita experiência em sala de aula, uma vez que já possuem uma carreira de pelo menos 16 anos de duração.

As respostas obtidas em relação ao tempo de duração que levam para preparar as aulas foram muito variadas, já que os participantes responderam com textos, números e unidades de medida diversas, apesar de termos registrado na pergunta que era uma média em minutos. Dessa maneira, 4 professores preparam suas aulas em até 30 minutos, 6 que levam de 30 minutos até uma hora para preparar suas aulas, 6 que levam um período entre 1 a 2 horas para preparar seus conteúdos e 1 professor que respondeu que leva até 5 horas para preparar cada aula. Nessa pergunta, tivemos também 2 participantes que afirmaram que depende dos conteúdos e se dominam ou não o assunto e, por esse motivo, não poderiam estimar quanto tempo levam para preparar as suas aulas.

Com a obtenção dos resultados sobre a carreira desses professores, seguimos o questionário nos aprofundando um pouco mais nas questões de acesso aos meios digitais e, já na primeira pergunta dessa etapa, perguntamos sobre o grau de familiaridade com a utilização de recursos educacionais digitais, cujas respostas aparecem no gráfico abaixo:

Figura 7. Utilização de Recursos Educacionais Digitais.

Qual o seu grau de familiaridade com a utilização de recursos educacionais digitais (arquivos ou mídias digitais que estão disponíveis para domínio...o 1 "nada a vontade" e 4 "perfeitamente a vontade"
19 respostas



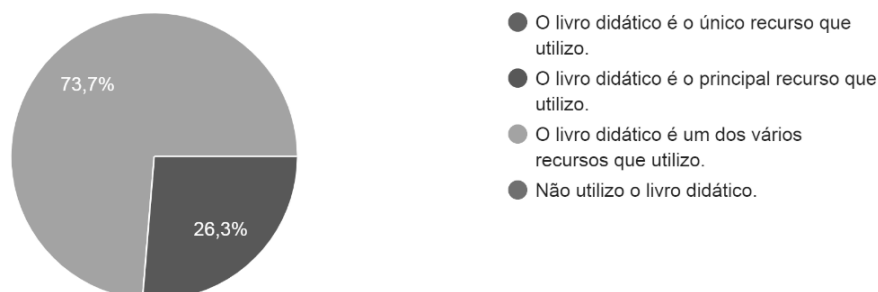
Obtivemos, então, 6 respostas que indicam uma menor familiaridade com os recursos digitais e 13 que tendem para um conforto maior em relação a esses recursos. Também sobre a familiaridade com a internet, 14 professores acessam a internet para pesquisar conteúdos online todos os dias, 4 acessam até 3 vezes por semana e 1 professor respondeu que raramente utiliza.

Avançando nas questões de preparação de aulas, obtivemos as seguintes respostas em relação ao uso do livro didático:

Figura 8. Livro Didático.

Acerca do papel do livro didático na construção das suas aulas, marque a alternativa que melhor se adêqua:

19 respostas



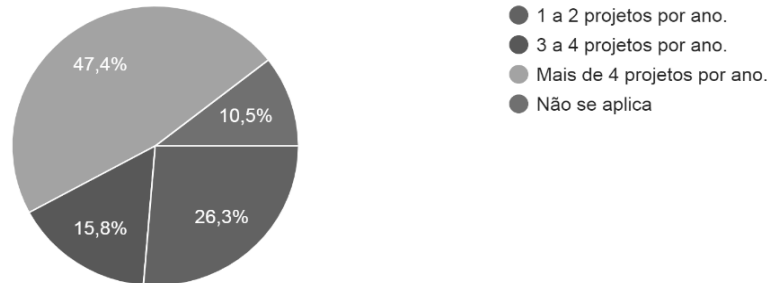
Assim, 5 professores responderam que o livro didático é o principal recurso utilizado e 14 afirmaram que esse material é apenas um dos vários recursos utilizados. Ainda a esse respeito, obtivemos 10 respostas dizendo que existem livros didáticos atualizados e disponíveis para todos os alunos de suas turmas, 7 responderam ter esses materiais disponíveis apenas para a maioria dos alunos e 2 afirmaram que existem poucos livros atualizados e disponíveis.

Sobre a realização de projetos integradores na escola onde lecionam, 16 professores responderam que há o incentivo da escola para a realização dessas atividades e 3 que não há o incentivo para a prática dessas ações. Ainda sobre esse tema, a frequência da realização desses projetos integradores pode ser verificada de acordo com o gráfico abaixo:

Figura 9. Projetos Integradores.

Ainda sobre a realização de projetos integradores, se são realizados, com qual frequência eles acontecem na escola em que você trabalha?

19 respostas



Verificamos, então, que 5 professores realizam entre 1 a 2 projetos por ano, 3 professores realizam de 3 a 4 projetos por ano, 9 executam mais de 4 projetos por ano e 2 responderam que não se aplica, provavelmente corroborando à resposta anterior sobre a falta de incentivo da escola.

Quanto à utilização de fontes históricas em sala de aula, 18 professores responderam que utilizam e apenas 1 respondeu que não utiliza. Após essa pergunta, deixamos um espaço de resposta aberta para que eles falassem porque não utilizam. As respostas obtidas foram variadas, mesmo tendo afirmado em sua quase totalidade na questão anterior que utilizavam. As respostas obtidas então, além dos 9 que reafirmaram que usam, foram:

- *Uso de recursos tecnológicos para os alunos em sala de aula.*
- *Recursos tecnológicos.*
- *Ações integradoras em parcerias com as Universidades.*
- *A dificuldade de acesso as fontes, pinturas, gravuras, materiais como vestígios de civilizações passadas, como martelos, facas artesanais e esculturas, mapas e etc. são de difícil acesso. O professor tem dificuldade de encontrar pois não faz parte do acervo da escola, e não sabemos onde recorrer para ter esse acesso.*
- *Mais conhecimento de TICs.*
- *Buscar incentivar e levar para aulas...Mapa...Documento material e imaterial.*
- *Acesso Adequado*
- *A falta de acesso.*

- *Ter acesso às fontes.*
- *Dificuldade de acesso.*

Ainda na esteira de investigar o uso dessas fontes históricas, perguntamos sobre a frequência de utilização e obtivemos respostas variadas, embora seja possível reconhecermos a pouca frequência de uso desses materiais por pelo menos 6 professores, conforme descrito abaixo:

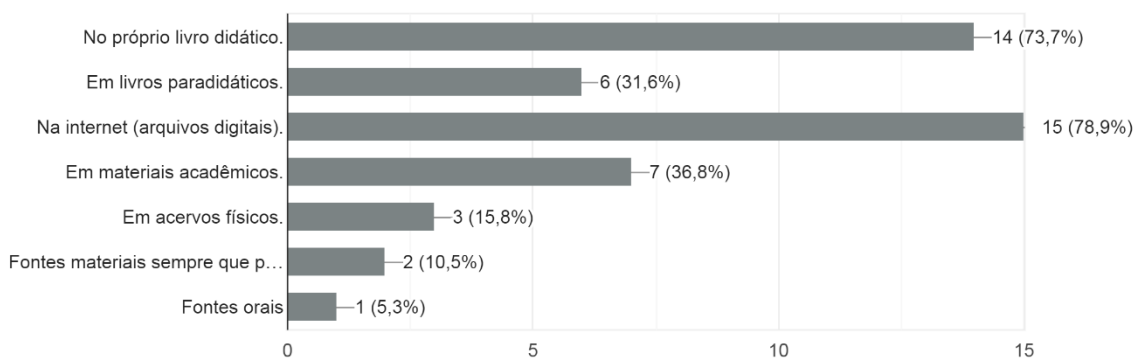
- *A cada novo conteúdo inserido busco introduzir uma fonte histórica diferente.*
- *Procuro utilizar sempre que iniciamos um novo tema/conteúdo. De modo que cada capítulo/unidade tenha uma fonte analisada.*
- *As fontes históricas estão presentes em minhas práticas pedagógicas diariamente faz parte do cotidiano das aulas.*
- *A principal fonte que utilizo são filmes que são passados a cada introdução de conteúdo.*
- *Procuro utilizar fontes históricas sempre que Vou trabalhar um conteúdo novo.*
- *Geralmente procuro utilizar em 1 em cada conteúdo.*
- *Esporádico conforme proposto em livro didático.*
- *Com novos conteúdos.*
- *Praticamente todas as aulas.*
- *Quase todas as aulas.*
- *Em todas as aulas.*
- *Esporadicamente.*
- *Frequentemente.*
- *Poucas vezes.*
- *Muito pouco.*
- *Raramente.*
- *Regular.*
- *Diárias.*
- *Sempre.*

Em relação aos locais onde encontram as fontes históricas, as respostas poderiam agregar mais de uma opção de alternativa, conforme consta no gráfico abaixo:

Figura 10. Locais onde procura Fontes Históricas.

Onde você costuma encontrar as fontes históricas utilizadas em sua prática de sala de aula?
Marque quantas alternativas julgar necessário.

19 respostas



Dessa forma, a maioria dos respondentes afirmou utilizar a internet através de arquivos digitais e também o próprio livro didático. Outras duas respostas mais frequentes estiveram relacionadas ao uso de livros paradidáticos (de assuntos específicos, complementares aos conteúdos) e demais materiais acadêmicos.

Acerca das eventuais dificuldades para a utilização de fontes históricas em sala de aula, as respostas obtidas se dividiram entre problemas em relação a pouco tempo, falta de acesso e recursos e, ainda, a falta de interesse dos alunos, nesse sentido transcrevemos abaixo todas as respostas obtidas:

- *Encontrar tais fontes.*
- *No momento, utilizo mais em arquivos digitais, principalmente por conta da pandemia, mas uma das dificuldades é a falta de tempo.*
- *Falta de tempo para desempenhar e a necessidade de uma formação continuada que qualifique os profissionais para utilização desses documentos.*
- *O tempo, e a falta de acesso.*
- *Computador péssimo.*
- *Encontrar as fontes.*
- *A dificuldade de obtenção.*
- *Pouco recurso, falta de mídia, falta de livros para todos. Mesmo assim procuro usar fontes históricas para enriquecer a aula.*
- *Por falta de ter um acervo na escola.*
- *Não tenho dificuldade.*

- *Não encontro dificuldades.*
- *Acessibilidade.*
- *A dificuldade com Xerox.*
- *Às vezes esbarro no tempo apertado do cronograma, dado que nas escolas privadas há uma pressão muito grande para que fechemos o conteúdo no prazo estabelecido.*
- *As dificuldades geralmente são as culturais porque infelizmente grande parte de nossos alunos ainda estão presos ao sistema arcaico de uso apenas do livro didático como mecanismo de conhecimento.*
- *A falta de interesse por parte de alguns alunos.*
- *Ter acesso a outras além do livro didático.*
- *O tempo gasto no planejamento.*
- *Falta tempo para pesquisar informações.*

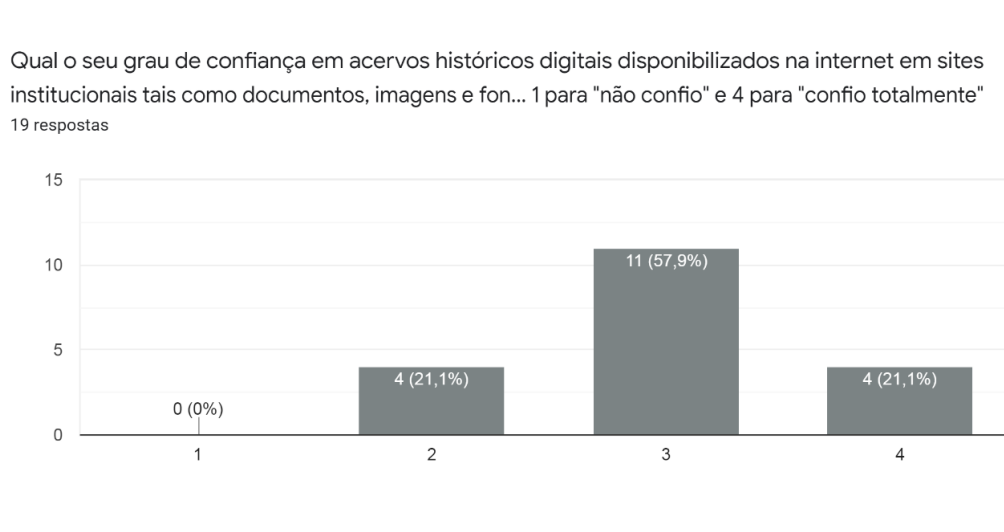
Ainda sobre o assunto ou conteúdo que os professores mais têm dificuldades para encontrar fontes para trabalhar em sala de aula, obtivemos respostas variadas, mas com certa concentração em temas regionais, História do Brasil e História local, de acordo com as transcrições abaixo:

- *História Antiga.*
- *Relação entre portugueses e indígenas.*
- *Assuntos atuais, por conta das Fake News.*
- *Ainda não tive dificuldades.*
- *História Antiga.*
- *Em todos os conteúdos possuímos certa dificuldade de oferecer aos alunos fontes históricas que sejam visíveis e palpáveis.*
- *Não gosto dos conteúdos de História.*
- *Indígenas.*
- *História regional.*
- *Vários.*
- *Até hoje encontrei todas que precisei.*
- *Os mais remotos.*
- *História do Brasil.*

- *Alguns assuntos que tendem a ser muito específicos: Era Napoleônica, Revoluções burguesas no século XIX, por exemplo.*
- *A História do Brasil e de Goiás no início de sua ocupação e expansão territorial.*
- *Nenhum.*
- *História regional, Morrinhos, Goiás.*
- *História da África.*
- *História de Goiás, Morrinhos.*

Sobre a disponibilização de acesso a bancos de atividades digitais e materiais online de apoio docente, 10 professores responderam que a sua escola disponibiliza esses materiais e 9 responderam que não. A partir disso, questionamos qual é o grau de confiança que eles têm em relação aos acervos digitais, cujas respostas estão apresentadas no gráfico abaixo:

Figura 11. Confiança em Acervos Digitais Online

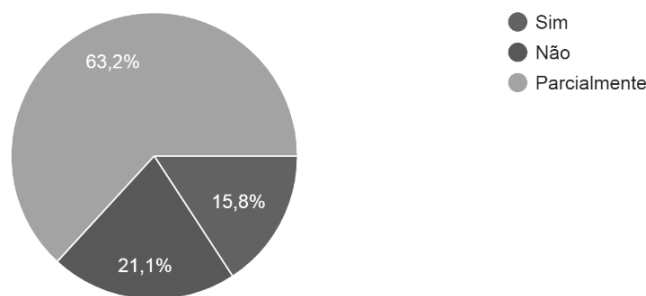


Dessa maneira, 4 professores tendem a não confiar muito nos acervos digitais e 15 tem um sentimento mais positivo em relação a esses conteúdos disponibilizados em sites oficiais. A partir disso, perguntamos se eles acreditavam que utilizariam as fontes com mais frequência se estivessem disponíveis em acervos digitais online e 16 professores responderam que sim e apenas 3 responderam que acreditavam parcialmente, ou seja, nenhuma resposta negativa.

Ainda a esse respeito, perguntamos se os professores acreditavam que as fontes históricas da maneira como estavam disponíveis atendiam as suas necessidades enquanto professores, e obtivemos o seguinte gráfico:

Figura 12. Acervos Digitais e Acessibilidade.

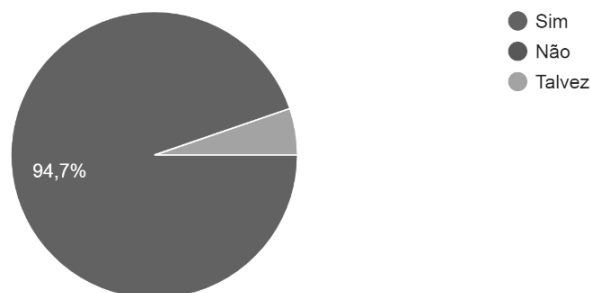
Você acha que as fontes históricas disponíveis online em alguns sites de arquivos e centros de documentação são pensadas de acordo com as necessidades dos professores em sala de aula?
19 respostas



Assim sendo, 3 professores responderam que sim, 12 disseram que as fontes históricas disponíveis são pensadas parcialmente de acordo com suas necessidades e 4 responderam que não. Seguindo nesse tema, perguntamos se eles gostariam de ter então acesso a um acervo digital pensado de acordo com as suas necessidades e as respostas podem ser observadas no gráfico abaixo:

Figura 13. Acervos Digitais e Demandas das Escolas.

Você gostaria de ter acesso a um conjunto de fontes e documentos históricos digitais organizados de acordo com as suas necessidades enquanto professor de História?
19 respostas



Dessa maneira, apenas 1 professor respondeu que talvez gostaria e a maioria, 18 professores, respondeu que sim, gostariam de ter acesso a esse conjunto de fontes e documentos pensados para as suas necessidades.

Sobre os acervos digitais, perguntamos se os professores gostariam de ter acesso a essas fontes históricas, caso já viessem acompanhadas de um roteiro de trabalho que conversasse com as competências e habilidades da BNCC. As respostas obtidas foram positivas em sua totalidade e estão transcritas abaixo, pois consideramos que todas elas trazem complementos interessantes de serem analisados posteriormente:

- *Com certeza.*
- *Sim, para que pudesse conduzir melhor o uso dessas fontes.*
- *Sim, pois atualmente os conteúdos tem que estar alinhados a BNCC.*
- *Com certeza.*
- *Sim, para que pudesse conduzir melhor o uso dessas fontes.*
- *Sim, pois facilitaria na hora de planejar as aulas seguindo as normas da bncc.*
- *Sim, tornar o assunto mais agradável.*
- *Sim, porque a facilidade de acesso implicaria numa consequente diminuição do tempo de procura destes materiais. Com ele em mãos, mais tempo poderia ser destinado a organização das aulas.*
- *Por que torna a aula mais prática e mais rica, tendo a possibilidade de aproveitar mais o tempo da aula.*
- *Sim.*
- *Com certeza. Facilitaria o planejamento do professor e tornaria o material mais completo e atraente.*
- *Sim, facilitando o planejamento e execução.*
- *Tornava mais dinâmico o processo de mediação de aprendizagem.*
- *O Roteiro pode ser muito interessante, no sentido de dar novas ideias e perspectivas de uso, para além daqueles que a formação/visão de mundo do professor permitem. Entendo o roteiro como uma possibilidade, não como um engessamento, porém. Mas, a ideia de um roteiro me agrada a priori.*
- *Creio que se estiver alinhada a BNCC os professores adotariam como prática pedagógica uma vez que, tornaria obrigatório seu uso em sala de aula. Não tem como trabalhar uma aula de História sem o uso de fontes históricas.*
- *Sim. Facilitaria a procura.*

- *Sim, pois teria um norte.*
- *Sim, pelo tempo gasto pelo professor para fazer essa relação.*
- *Sim, facilita o trabalho.*

Na etapa final da aplicação do questionário, obtivemos as seguintes respostas em relação à indagação de como gostariam de ter esses acervos digitais organizados, ou seja, se eles próprios pudessem organizar esses acervos, quais itens considerariam obrigatórios. As respostas obtidas seguem abaixo:

- *Separar as fontes de acordo com a grade curricular.*
- *Poderiam ser organizados por séries e bimestralizados. Seriam indispensáveis os conteúdos das séries.*
- *História geral e assuntos atualizados que possam ser contextualizados de acordo com as temáticas vigentes.*
- *Organizados por conteúdo. Conteúdo, tema, habilidades.*
- *Vídeos aulas.*
- *Pesquisas acadêmicas atualizadas sobre as fontes elencadas.*
- *Creio que enquanto professor de história seria muito bom ter um acervo digital que pudesse ter todos os principais conteúdos e fontes históricas. E se eu criasse um acervo de fontes históricas online eu daria uma leve importância para a história Antiga pois vejo uma dificuldade maior de encontrar fontes históricas.*
- *Seria ótimo.*
- *De acordo com a série*
- *Organizaria por temáticas mundiais e brasileiras, sendo que elas estariam também conjugadas para facilitar uma análise macro.*
- *História contemporânea.*
- *Era, contexto histórico / conteúdo / habilidades / objetivos / informativo geral.*
- *Fontes.*
- *Creio que um catálogo das fontes, bem como as principais informações sobre a produção da mesma seria indispensável. Claro, indicações de uso também são fundamentais.*
- *Acredito que partiria de um acervo local, regional e depois nacional. Os itens que considero fundamentais seria o uso cronológico e temático.*
- *História, Geografia, Sociologia e Filosofia.*
- *História local.*

- *Pelos temas históricos.*
- *Tema, períodos.*

Para finalizar a recolha de dados, fizemos uma pergunta aberta questionando se os professores acreditavam que a realização de uma formação continuada, ou seja, um treinamento para a utilização de fontes históricas disponíveis nos acervos digitais, contribuiria para o enriquecimento das práticas docentes. As respostas foram em sua totalidade positivas e também apresentam elementos narrativos muito interessantes e, por esse motivo, além das 7 respostas *Sim*, optamos por transcrever as outras conforme redação, na íntegra:

- *Com certeza.*
- *Com toda certeza.*
- *Acredito que sim, pois a formação facilitaria na hora de aplicar em sala de aula.*
- *Com certeza.*
- *Sem dúvida.*
- *Com certeza sim.*
- *Sim é muito.*
- *Sem sombra de dúvidas seria necessário.*
- *Sim, se for executado dentro de um acervo já criado.*
- *Com certeza sim. Seja pela velocidade que as tecnologias se transformam, seja pela infinidade de usos possíveis das fontes, em especial em acervos digitais. Portanto, a formação continuada seria fundamental.*
- *Com certeza acredito que a formação continuada enriqueceria muito não só as minhas aulas mas o conhecimento que poderia trocar com os meus alunos é algo mais do que necessário para o saber.*
- *Sim, muito.*

Após a apresentação das respostas supracitadas, seguimos para a seção de apresentação do modelo de acesso aos bens culturais, construído tanto a partir da revisão da literatura quanto das respostas obtidas com o instrumento do questionário.

5.2. Apresentação do modelo:

A partir da exposição dos resultados dos questionários apresentados na seção anterior, essa pesquisa projetou um modelo de acesso aos conteúdos e bens culturais digitais disponibilizados no REHL, conforme a maquete abaixo:

Figura 14. Maquete do Repositório de Ensino de História Local - REHL

<input type="checkbox"/>	Objeto	Descrição	Assunto	Série	Etapa
<input type="checkbox"/>					
<input type="checkbox"/>					

Essa tela de busca foi organizada de acordo com as possibilidades e demandas apresentadas pelos professores nos questionários individuais realizados. Dessa maneira, eles poderão buscar os objetos culturais e demais materiais didáticos pelo preenchimento de uma ou mais caixas de seleção apresentadas acima, ou seja, caso ele tenha alguma necessidade específica, pode preencher mais espaços ou, se quiser verificar, por exemplo, os conteúdos disponíveis para uma etapa do ensino, poderá fazer essa busca de forma mais genérica.

Sobre os espaços, atendemos às solicitações dos professores, colocando a categoria **Etapa**, que pode ser selecionado o ensino fundamental ou médio, bem como o **Ano** escolar que pode ser selecionado 6º, 7º, 8º e 9º anos (que são anos escolares relacionados ao ensino fundamental) ou 1º, 2º e 3º anos (que são anos escolares relacionados ao ensino médio).

Uma outra opção de seleção pode ser o **Assunto**, que no exemplo está escrito História do Brasil e também a categoria **Período Cronológico** que pode ser, como no

exemplo, séc XVIII. Em relação às categorias sobre as **Habilidades** da BNCC e do DC-GO, os professores também vão poder buscar especificamente de acordo com os códigos dos conteúdos a serem utilizados para a aula que ele precisar. Uma última caixa de seleção diz respeito à categoria **Recurso didático**, ou seja, o tipo de conteúdo que ele deseja encontrar, que pode ser um plano de aula, uma imagem de algum assunto ou outras variedades de objetos disponíveis no REHL.

No final da maquete, representada por uma lista com os itens **Objeto**, **Descrição**, **Série** e **Etapa**, apresenta-se o local em que as propriedades de metadados daqueles objetos vão aparecer, de acordo com a busca efetuada, podendo aparecer uma grande lista de materiais ou mesmo nenhum, dependendo da atuação dos curadores digitais e da produção de materiais para serem disponibilizados no repositório. Dessa forma, após a análise das respostas dos questionários, bem como com a construção do modelo, encaminhamos para a parte final dos nossos resultados, em que apresentamos as respostas dos participantes do grupo focal, de modo a avaliar o modelo construído.

5.3. Validação do Modelo e Entrevista com o grupo focal

Após a construção da maquete com a proposta do modelo de acesso dos bens culturais e materiais pedagógicos para o Ensino de História local dentro do portal do Centro de Memória de Goiás, foi organizado um grupo focal para, com uma amostra do grupo de professores participantes, avaliar o modelo pensado e captar os sentimentos dos professores em relação ao produto. Nesse sentido, foram preparados slides com o modelo de acesso e com cinco perguntas para contextualizar, com o intuito de obtermos respostas que pudessem ser analisadas para verificar se o modelo foi avaliado positivamente pelos participantes

Em relação à primeira pergunta, se a escola onde eles trabalham já aplica a BNCC integralmente, os participantes responderam que sim, os livros didáticos ou apostilas que eles recebem para trabalhar já trazem os conteúdos de acordo com a BNCC. No entanto, segundo eles, não trazem nada sobre conteúdos de História local, de modo que sobre essa parte eles ainda têm que realizar as pesquisas por conta própria.

Apenas um participante disse que recebeu alguns materiais sobre a cultura goiana, mas que, por conta da realização de atividades em ensino remoto, ainda não foram utilizados integralmente. É importante ressaltar que, durante a realização do grupo focal,

os outros participantes perguntaram se o referido participante poderia socializar com eles os conteúdos recebidos, tendo em vista que, segundo um deles, a História local não é nem mesmo mencionada nos materiais que ele recebe para ministrar suas aulas.

Sobre a segunda pergunta, quando foram questionados sobre o processo de preparo das aulas durante o último ano, os participantes ressaltaram que tiveram muita dificuldade em encontrar fontes e materiais diferentes para a composição de suas aulas e que isso era o grande diferencial nas atividades que eles preparavam. Uma outra questão muito ressaltada durante as conversas dos participantes foi a dificuldade de atrair os alunos para participar das aulas, tendo em vista que apenas a conversa e o texto base dos materiais da escola não eram suficientes para prender a atenção dos alunos. Outro tópico levantado na discussão foi a necessidade de procurar vídeos, imagens, jogos ou outros conteúdos mais interativos e lúdicos para os alunos. Nesse sentido, inserimos outra pergunta para motivar a continuidade dessas respostas e perguntamos, conforme o que eles estavam dizendo, se a maior disponibilidade de materiais interativos com fontes contribuiria para a maior participação dos alunos. As respostas seguem transcritas abaixo:

- *Sim, quando a gente colocava coisas diferentes os alunos chamavam os outros. Uma vez eu preparei uma dinâmica e pensei 'nossa vai ser tão sem graça não ter ninguém na sala, só três alunos' e então eles começaram a mandar mensagens pros outros entrarem na aula. Então assim, quando eles se divertem, quando tem coisas diferentes eles acabam participando bem mais.*
- *Não só a gente, mas todos os professores tiveram que aprender a mexer com fontes digitais, então um banco de dados que trouxesse fontes digitais seria bem mais aceito porque agora, com a pandemia, a gente já foi obrigado a trabalhar com isso mesmo. Todo mundo buscou algum vídeo, imagem, música e deu um jeito, em algum momento a gente cruzou essa linha do digital.*
- *Aqui na escola nos ensinaram a fazer joguinhos de respostas no próprio power point então isso trazia mais alunos ainda, ficava como se fosse uma competição, dividido em times, os alunos adoravam.*

Após a apresentação do layout do sistema, os participantes começaram a contribuir com ainda mais ênfase, no sentido de aprovação do que havia sido exibido. Todos concordaram que os campos apresentados para a busca dos materiais didáticos e bens culturais estavam bastante adequados e correspondiam ao que havia sido solicitado por eles nos questionários.

Algumas sugestões foram feitas no sentido de melhorar o que havia sido apresentado, incluindo sugestões de um design mais atrativo e moderno, com a alteração

para cores mais vivas e também a questão da usabilidade e navegação foi levantada, tendo em vista que um dos participantes disse que esse layout poderia ter problemas em ser acessado ao toque, através de telas de celular ou tablets, pois, segundo ele, a maioria dos professores não tem acesso a um computador desktop ou mesmo um notebook. Os demais concordaram, após essa intervenção, que seria ideal pensar em um layout que fosse mais amigável e com possibilidade de navegação em dispositivos móveis.

Outro comentário de um dos participantes, que depois todos os demais concordaram, foi em relação à categoria **Assunto**. Eles compreenderam se tratar de algo que poderia ser trabalhado em relação aos temas transversais, ou seja, temas que circundem em vários conteúdos e anos escolares, o que para eles é uma das principais exigências e desafios trazidos pela reforma do ensino médio. Após a realização dessa rodada de respostas, os participantes ressaltaram a importância de existir e utilizarem um repositório como o apresentado.

Após essa rodada, foram apresentadas sugestões de utilização desse repositório e como os conteúdos surgiriam na busca, a partir de alguns exemplos de palavras-chave ou códigos buscados em cada um dos campos apresentados na maquete, de acordo com os slides abaixo.

Caso as palavras-chave no campo **Assunto** fossem *História de Morrinhos* ou *História de Goiás*, um dos recursos disponíveis seria um vídeo produzido pelos acadêmicos do curso de História da UEG, um curta metragem sobre a História da cidade:

Figura 15. Slide da entrevista com grupo focal com campo Assunto e vídeo da História de Morrinhos.



Se os conteúdos buscados fossem *História das Mulheres* no campo **Assunto**; ou no campo da **Habilidades BNCC**, o código *EF05HI02* (Identificar os mecanismos da organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou outras formas de ordenação social); se a pesquisa fosse empreendida via categoria **Habilidades DC-GO**, pelos códigos *EF07HI01-E* (Apontar a construção da ideia de “Modernidade” e de seus impactos na concepção de História e identificar a ausência da mulher nas narrativas históricas tradicionais que foram organizadas nesse período) e/ou *EF09HI26-A* (Conhecer e discutir as lutas por igualdade de direito de populações marginalizadas, suas especificidades e as políticas públicas afirmativas que visam erradicar todo e qualquer tipo de violência contra: negros, indígenas, mulheres, homossexuais, diversidade sexuais, povos [da terra, das águas, das florestas], camponeses, sem [terra e teto] ciganos, deficientes e quaisquer outra minoria.). Todas essas possíveis buscas se vinculariam, por exemplo, ao seguinte plano de aula, também produzido por uma acadêmica do curso de História da UEG:

Figura 16. Slide da entrevista com grupo focal com plano de aula sobre a História das Mulheres em Goiás.

PLANO DE AULA ENSINO FUNDAMENTAL		
Prof. Katharina Lima Elias	Turma: 7ª	Data: 01/04/2021
		Duração: 1 aula de 50 m.
Área do conhecimento: História	Componente Curricular: História	
Unidade Temática:	Objeto de conhecimento:	
História da Mulher em Goiás	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar as características de personalidades femininas de origem goiana, e como estas formularam sua história e como suas contribuições afetam a sociedade e a formação científica e artística de Goiás• Promover diálogo sobre direitos das mulheres no científico, artístico e político.• Produzir textos eficientes sobre a temática, dentro da tipologia textual dissertativa;• Realizar atividades que promovam ações didáticas dentro e fora dos espaços escolares buscando o a difusão das políticas públicas existentes na área.• Promover o debate sobre a importância da igualdade de direitos entre homens e mulheres na sociedade.• Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico acerca do assunto.	
Habilidade: (EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas a compreensão da ideia de Estado e ou outras formas de ordenação social.		

Plano de aula no Centro de Memória de Goiás
Mídia: Plano de aula em PDF

- Este plano em específico não deve ser apresentado para os alunos, ele apenas resume o conteúdo da aula para que possa se planejar durante a aula.
- Este plano está previsto para ser realizado em uma aula de 50 minutos. Serão abordados aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade (EF05HI02) de História, que consta na BNCC. Como a habilidade deve ser desenvolvida ao longo de todo o ano, é necessário observar que ela não será contemplada em sua totalidade aqui e que as propostas podem ter continuidade em aulas subsequentes.

Desenvolvimento:
Realizar apresentação do tema a turma e objetivo da aula: (2 minutos)

- Apresentar as características de personalidades femininas de origem goiana, e como estas formularam sua história e como suas contribuições afetam a sociedade e a formação científica e artística de Goiás

1- Em uma conversa inicial solicite aos alunos que voluntariamente respondam: (2 minutos)

- Qual é o papel da mulher na sociedade? (Provoque pedindo relatos de o que a mulher representa para eles, seja na família, no bairro, na escola, e como as mulheres são representadas ao seu redor)

2- Peça para que eles registrem as repostas em seus cadernos.

Figura 17. Slide da entrevista com grupo focal com plano de aula sobre a História das Mulheres em Goiás. Segunda parte.

3- Apresente ao grupo, utilizando equipamento de dataeshow, mostre fotos e textos sobre mulheres que foram protagonistas na História Goiana, e que de certa forma romperam com a lógica patriarcal que dominava as narrativas dessa própria História. (15 minutos)

Imagens e textos utilizados nesta fase:

Benedita Cypriano Gomes (Santa Dica 13/04/1909 - 9/11/1970)
Benedita Cypriano Gomes nasceu em 13 de abril de 1909, na zona rural de Pirenópolis. A fama de santa milagrosa de Dica espalhou-se na região, atraindo romarias de fervorosos. Dica liderava legiões de adoradoras e, em torno de sua casa, formou-se uma comunidade.

Priscila Barbosa da Silva (1908 - 2008)
Na década de 1930, Priscila Barbosa da Silva foi pioneira no ramo da fotografia em Goiás. Aprendeu o ofício graças ao marido, o fotógrafo ambulante Jaulino Marques, que perdeu a visão precocemente. Priscila montou em casa um laboratório para revelação e ampliação de fotos. Ela trabalhou para Iza Baccaro, então candidato a prefeito, produzindo fotos no formato 3x4 para documentos de seus eleitores. Priscila morreu em 2008, aos 88 anos. O pequeno acervo de fotografias de Priscila pode ser encontrado no Museu da Imagem e do Som de Goiás (MIS-GO).

Plano de aula no Centro de Memória de Goiás
Mídia: Plano de aula em PDF

Catina Turchi
Catina Maria Turchi Martelli nasceu em 1952, na cidade de Goiás. É uma médica e cientista especializada em epidemiologia das doenças infecciosas. Formada em Medicina pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é atualmente pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz, em Pernambuco. A cientista goiana é mestre em epidemiologia pela Escola de Higiene e Medicina Tropical de Londres e doutora em saúde pública pela Universidade de São Paulo (USP).

Raquel Dodge - Procuradora-Geral da República
Raquel Elias Ferreira Dodge nasceu em Morrinhos, no dia 26 de julho de 1961. Raquel é uma jurista brasileira, atual procuradora-geral da República do Brasil. É bacharel em Direito pela Universidade de Brasília e mestre em direito pela Universidade de Harvard. Raquel foi escolhida pelo ex-presidente Michel Temer (MDB) para substituir o procurador-geral da República Rodrigo Janot, a partir de lista tríplice, na qual ocupava o segundo lugar, enviada pela Associação Nacional dos Procuradores da República.

Figura 18. Slide da entrevista com grupo focal com plano de aula sobre a História das Mulheres em Goiás. Terceira parte.

4 - Pergunte aos alunos:

- Mulheres e homens têm direitos iguais?
- Mulheres e homens têm as mesmas oportunidades?

5- Faça uma abordagem sobre como a Mulher era retratada na História e na Política e as principais conquistas que tiveram nessa luta por igualdade. (10 minutos)

Texto e imagens utilizados nesta fase:

Calças Dracon
"É bom ter uma mulher perto de casa". Indiscutível a política formada neste anúncio de calças em uma revista americana nos anos 60. Além do título ousado, a imagem traduz como a mulher está vista pelo anunciante.

Plano de aula no Centro de Memória de Goiás
Mídia: Plano de aula em PDF

Cerveja Schlitz
Na imagem, uma dona de casa triste e seu marido a consola: "Não se preocupe, querida, você não queimou a cerveja". Além de expor a mulher em um lugar doméstico, ela coloca o marido com a preocupação exclusiva da cerveja.

Eletrrodomésticos Epel
Hoje, o anúncio da Epel poderia ser considerado ofensivo pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, por sugerir que o trabalho doméstico é obrigação exclusivamente feminina. "Assim, a vida é melhor. Aparelhos elétricos de real utilidade para conforto das donas de casa".

Outro exemplo apresentado para os participantes foi, caso digitassem *História das populações* ou *História de Goiás*, no campo **Assunto**; em **Habilidades BNCC** inserissem o código *EF09HI04* (Identificar e discutir a importância da participação da população

negra na formação econômica, política, social e cultural do Brasil.) ou; na categoria **Habilidades DC-GO**, os códigos *EF07HI12-B* (Identificar a distribuição territorial da população [indígena, africana, europeia e asiática] com destaque para o que hoje é o centro-oeste brasileiro, e da América Portuguesa, considerando a diversidade étnico-cultural), *EF06HI02-C* (Conhecer as diversas possibilidades de documentos [fontes históricas] e vestígios, como: textos [livros, cartas, documentos oficiais, etc.]; imagens [pinturas, fotografias, desenhos e filmes]; sons [depoimentos pessoais, músicas, etc.]; objetos [utensílios, adornos, etc.] como ferramentas de pesquisa e interpretação do passado.), *EF07HI10-A* (Reconhecer e analisar por fontes diversas e imagéticas diferentes objetos que remontam o cotidiano e a formação social e política cultural das sociedades americanas no período colonial com destaque para as populações que habitavam o que hoje é o centro-oeste brasileiro nos séculos XVI e XVII) e/ou *EF08HI14-C* (Estabelecer paralelos e consequências vividas na atualidade por populações afrodescendente e indígenas egressas da tutela colonial e da escravidão, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.), o repositório traria dois registros de óbito de 1765, de acordo com os slides abaixo:

Figura 19. Slide da entrevista com grupo focal com registro de óbito do escravo Jeronimo de 1765.

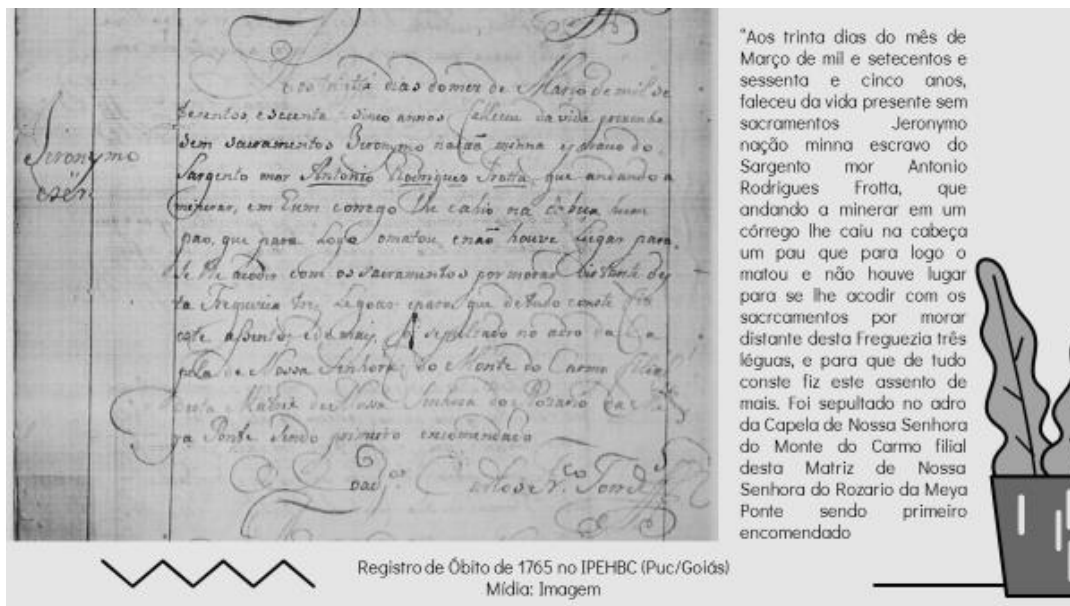
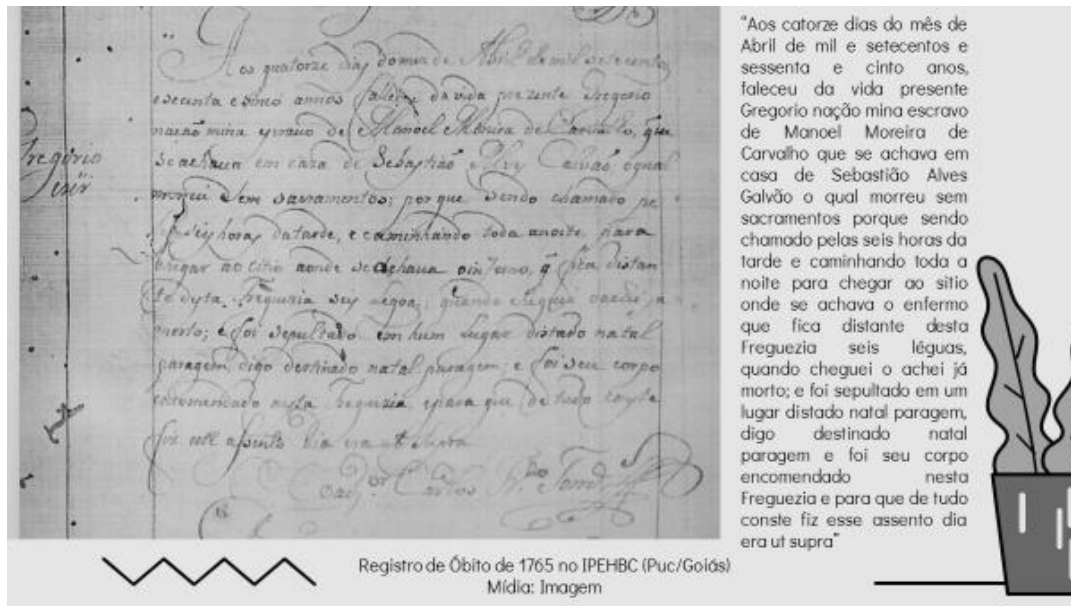
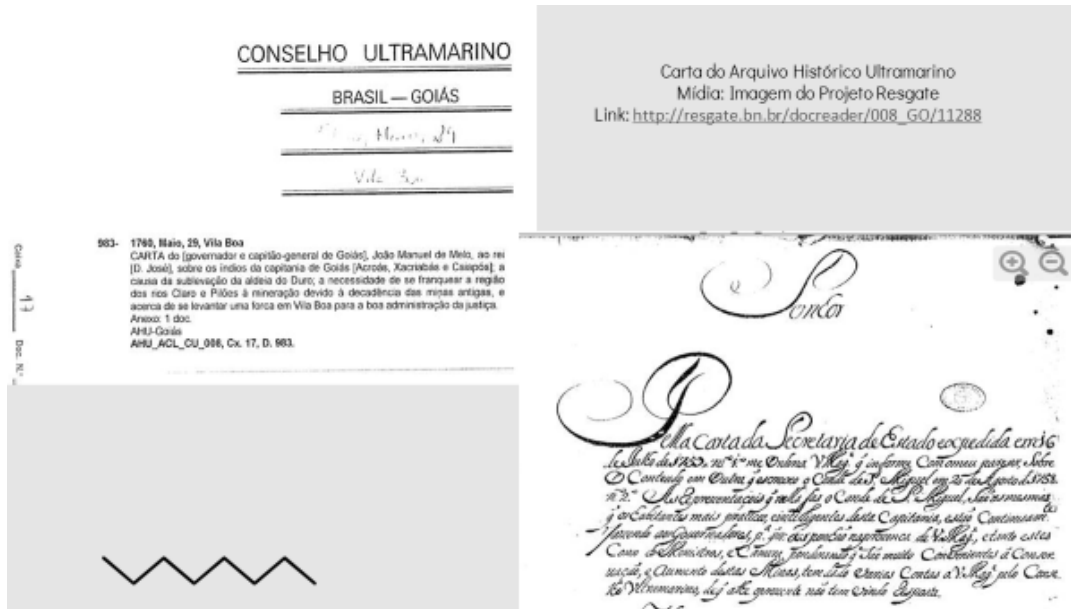


Figura 20. Slide da entrevista com grupo focal com registro de óbito do escravo Gregorio de 1765.



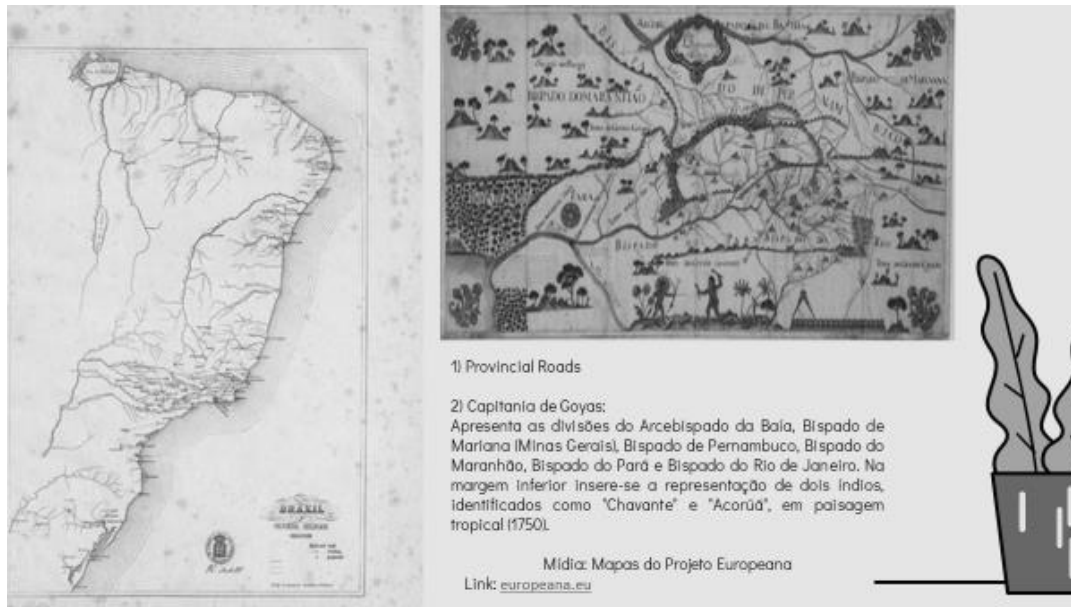
Outra possibilidade seria em relação a uma busca no **Assunto** por *História dos indígenas* ou *História de Goiás*, ou ainda em **Habilidades DC-GO** por *EF08HI21-A* (Relembrar as políticas aplicadas à população indígena após o período colonial com destaque para o território goiano.), *EF08HI21-B* (Identificar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império com destaque para o território goiano), *EF08HI21-C* (Analisar as políticas oficiais com relação ao extermínio indígena durante o Império com destaque para o território goiano) e/ou *EF07HI09-D* (Analisar os impactos da conquista europeia para as populações ameríndias, com destaque para as populações que habitavam o que hoje é o centro-oeste brasileiro e identificar as formas de resistência); um dos documentos digitais listados como resultado que poderia aparecer seria uma carta do governador e capitão-general de Goiás, escrita em 1760 e que trata sobre os povos indígenas na região, bem como sobre as minas de ouro, como podemos ver no slide abaixo:

Figura 21. Slide da entrevista com grupo focal com carta do Arquivo Histórico Ultramarino de 1760.



Para ampliar a perspectiva dos participantes e finalizar essa seção dos exemplos, trouxemos também a possibilidade de além do campo **Assunto** ser preenchido, por exemplo, com os temas *História de Goiás*, *Migrações* ou *Territórios Coloniais*, ou mesmo nas **Habilidades DC-GO** com os códigos *EF08HI22-C* (Analisar as representações da Província de Goyaz e sua população a partir de documentos oficiais e dos relatos de viajantes.) e/ou *EF07H111-B* (Conhecer e analisar por meio de diferentes fontes documentais histórico-geográficas, mapas e cartografias físicas e digitais, do território da América Portuguesa, com destaque ao que hoje é o centro-oeste brasileiro.), na categoria **Recurso**, a busca pela palavra-chave *Mapa* ou, ainda, na categoria **Período Cronológico**, com o termo *Século XVIII*; os resultados da busca poderiam apresentar esses dois mapas abaixo:

Figura 22. Slide da entrevista com grupo focal com mapas do Brasil e da Capitania de Goyas.



Após a apresentação desses conteúdos e de exibir as possibilidades de um acervo digital organizado a partir das divisões estabelecidas pelo grupo de professores e interpretadas através das respostas dos questionários, perguntamos para eles se os documentos com a organização apresentada lhes ajudariam na preparação de aulas de História mais produtivas. As respostas foram todas positivas e trouxeram alguns elementos narrativos interessantes para serem analisados no próximo capítulo desse relatório, conforme constam abaixo:

- *Sem sombra de dúvidas, sim. Seria muito mais prático, acho que abre muitas possibilidades. Enquanto eu via essas fontes pensei em uma série de coisas não só de história, eu diria que nas aulas em geral. Por exemplo, naquele mapa provavelmente são quase todas hidrovias as tais estradas, eu penso em chamar o professor de geografia pra discutir rios e tudo mais, aquele outro do assento de falecimento poderíamos discutir variação linguística com o professor de língua portuguesa. Consigo pensar em uma serie de possibilidades que já abriria, por exemplo para o professor de matemática que poderia discutir questões de distância. Me vieram várias ideias, pra mim é excelente a organização desse jeito não é nem uma só mão na roda, são as duas mãos nas rodas.*
- *A gente vê por aí outros portais que trazem documentos sobre os assuntos, mas eu por exemplo não conheço nenhum outro portal eficiente que traga materiais sobre História de Goiás. Daria pra pensar em um desdobramento futuro em uma linha de pesquisa que produzisse materiais pra alimentar um portal desses. A gente vê um tanto de materiais que poderiam ser produzidos e eu percebo o quão deficiente eu fui em muitas aulas minhas que poderiam ser boas e eu passei por cima porque eu não tinha esse tipo de material, praticamente a gente não tem conhecimento da História de Goiás como um todo, até a minha formação foi*

deficiente, imagine se tivesse isso de forma mais clara para todos os professores terem acesso. Muito bom mesmo.

- *Muito bom, concordo plenamente com os colegas, isso com o passar do tempo com certeza vai se enriquecer muito mais, essa questão da junção dos materiais de outros locais, isso com certeza será muito bom, muito eficaz para os professores e não só para os professores de História, algumas áreas levam para a Matemática, para Geografia.*
- *Achei interessante quando aparece plano de aula com algumas sugestões de atividades e de como trabalhar, isso vai poupar muito tempo pra gente também porque as vezes a gente fica procurando tanto nos outros lugares, tem que ficar montando, pegando um pouquinho daqui um pouquinho dali e ai já tá vindo prontinho pra gente com sugestão e tudo, vai enriquecer as aulas e tudo, tenho certeza que vai ser só sucesso.*

Após todos se manifestarem, eles começaram a dialogar entre si, dizendo que já teriam várias demandas de materiais para serem solicitados, em relação a temas e outras questões. Um integrante do grupo disse que seria interessante que professores pudessem também deixar sua opinião, afirmando que seria interessante um campo de sugestões, para ser utilizado pelos curadores digitais para desenvolver materiais entre os que fossem mais solicitados pelos professores.

A presente sugestão foi prontamente acatada por todos os participantes. Um dos professores sugeriu que fosse uma espécie de *Fale conosco* e que ficasse bem destacado no repositório para deixar clara a ideia de que não estaria ali de “enfeite”, mas sim para que se estabelecesse um verdadeiro diálogo com os professores. Finalizando essas contribuições, um outro participante sugeriu que tivesse nesse mesmo campo um item em que pudessem indicar supostos erros nos materiais.

Para finalizar a entrevista do grupo focal, uma última pergunta foi feita em relação ao sentimento deles sobre essa participação ao longo dessa pesquisa e da contribuição na construção desse modelo de acesso dos acervos digitais. Todos afirmaram estar satisfeitos e, mais uma vez, trouxeram respostas substanciais que vão contribuir com as análises posteriores em relação a esses resultados, tais como:

- *Eu me sinto extremamente satisfeito de pensar que a gente está ajudando até na produção de um portal que vai ajudar tantos outros professores, porque é muita gente que vai ser ajudado com isso. Só em termos de Estado, o Estado inteiro de professores de História vai poder consultar esse portal que nem existe ainda. Eu fico extremamente satisfeito. A Secretaria pode divulgar essa notícia no site deles, para não ficar escondida, sobre um portal grande de divulgação grande dessa maneira.*

- *Em primeiro lugar eu senti um incomodo no sentido de querer usar mais fontes, isso abre a cabeça da gente pra usar mais fontes e umas ideias interessantes me vieram à cabeça. Depois, um sentimento de alegria muito grande de poder ter dado contribuição mesmo que seja pequenininha pra esse projeto tão grande, tão bonito. Ao longo desse processo eu destaco em primeiro lugar, foi muito bom poder participar, poder dar opinião. É um projeto que me parece que nasce muito democrático, muito plural. É interessante essa preocupação, que eu acabei vendo diferentes experiências, diferentes olhares, e abre possibilidade para construir aulas mais interessantes e mais alinhadas à essa proposta da BNCC, porque por mais que eu tenha críticas à BNCC e à reforma do ensino médio, o nosso sentimento é que a coisa dê certo, não é porque eu não concordo que eu não quero que dê certo. Acho que esse projeto ajuda muito na realização disso.*
- *Eu me sinto muito importante, estar entre os quatro colegas aqui, podendo estar assistindo esse projeto tão importante que vai ajudar muito não só nós quatro, tenho certeza que vai dar muito certo, estou muito feliz e muito obrigado por ter me convidado e convidado os demais e por estar aqui podendo colaborar. Isso aqui é muito importante pra mim, muito obrigado mesmo.*
- *Eu estava pensando igual, estou me sentindo muito importante, um projeto grande que pode ser utilizado por outros professores. Tem uma data que isso vai começar? Eu queria saber a divulgação como vai ser? A gente pode divulgar na escola?*

Com a finalização das perguntas, realizamos os agradecimentos a todos e, nesse momento, tivemos a última participação que gostaríamos de registrar aqui nesse capítulo também para ser analisado junto com os demais resultados. Um dos participantes pediu a palavra e fez uma fala que consta abaixo:

- *Interessante frisar isso, pois sempre que nos mostram algo pra nos ajudar, é sempre um olhar de uma pessoa que geralmente não entende nada de sala de aula. A gente começa a pensar: o que essa pessoa está fazendo, ela não entende nada de sala de aula. Mas isso aqui é o contrário, é justamente uma ajuda muito grande, aquilo que eu estava acostumado com atividades que geralmente mandam por email e a gente pensa, nossa isso nem é desse semestre, então de fato isso aqui é um amparo pra gente.*

Após essa reflexão, os participantes começaram a dialogar sobre as suas pesquisas em andamento, pois todos estavam fazendo cursos de pós-graduação no momento em que foi realizado o grupo focal. As conversas seguiram com eles trocando conhecimentos e expressando o desejo de que fosse organizado um grupo de estudos e pesquisas para que tivessem ajuda para preparar os materiais, além do desejo de contribuir com os dados e fontes obtidos para suas próprias pesquisas. Eles também manifestaram o desejo de

alimentar os acervos digitais, tanto com fontes que pesquisaram quanto com materiais didáticos produzidos por eles mesmos.

5.4. Sumário do capítulo

O presente capítulo apresentou os resultados obtidos a partir do uso dos procedimentos metodológicos de recolha de dados, ou seja, o questionário com professores de História de Morrinhos, por meio da exposição de gráficos e tabelas.

Em seguida, em decorrência das respostas dos questionários, o capítulo apresentou o modelo de acesso dos materiais de patrimônio material e imaterial disponibilizados no REHL.

Ao final, o capítulo apresentou um conjunto de resultados que emergiram da entrevista com o grupo focal de participantes da pesquisa, de modo a consolidar uma apreciação e avaliação do modelo proposto no presente estudo.

Capítulo VI – Discussão

A partir dos resultados anteriormente apresentados, mobilizamos nesse capítulo as discussões e análises sobre os elementos obtidos através dos instrumentos de recolha de dados para responder a questão de pesquisa que norteou a realização desse estudo, ou seja, como promover melhores práticas de ensino e aprendizagem de História local através da utilização de acervos culturais digitais. Dessa maneira, esse capítulo se estrutura com uma primeira seção em que analisaremos o contexto dos professores de História de Morrinhos e as condições de suas práticas bem como as características desses sujeitos – enquanto uma categoria específica de usuários das informações digitais sobre patrimônio cultural material e imaterial para o reuso educacional – para tentar compreender a partir de suas estruturas mentais, qual seria a melhor forma de organizar os conteúdos nesses acervos digitais.

Logo após, apresentamos as condições de produção do modelo e como sistematizamos esses elementos em um sistema de buscas específico para esses usuários de acordo com suas necessidades pedagógicas e para finalizar o capítulo, discutiremos as questões e reflexões surgidas a partir da realização da entrevista com o grupo focal, no qual o modelo proposto foi discutido e avaliado por uma amostra dos usuários para referendar essa construção colaborativa do REHL dentro do CMG.

6.1 Caracterização da categoria de professores de História de Morrinhos

Tendo em vista que os Estudos de Usuários partem do pressuposto que os sistemas de busca devem ser projetados em relação à finalidade do uso dos materiais e que aspectos relacionados ao interesses, hábitos e necessidades dos usuários são essenciais para isso, a aplicação dos questionários sobre o uso de Acervos Digitais pelos professores de História da cidade de Morrinhos nos permitiu atingir essas informações e olhar com mais

profundidade o panorama do ensino dessa disciplina como um todo – e não só as questões sobre Educação patrimonial – nas escolas de ensino básico dessa cidade localizada no sul goiano.

Um primeiro aspecto positivo a ser ressaltado foi o desejo de participar da pesquisa por grande parte dos professores, pois, excluindo os 3 professores que manifestaram que estavam de licença e 1 que afirmou sofrer medo de retaliações – mesmo sendo um questionário anônimo – apenas um professor não respondeu o questionário. Além disso, durante os contatos via grupos de mensagem nas escolas, recebemos várias mensagens privadas de professores que gostariam de sugerir outros colegas para participar, e que só não foram incluídos por se tratarem de professores de outras cidades, pois nosso objetivo foi realizar um trabalho direcionado apenas para a cidade, para não enviesar o nosso estudo de caso.

Ainda sobre essas questões prévias à análise dos resultados dos questionários, ressaltamos também os contatos posteriores dos professores envolvidos na realização do pré-teste, que entraram em contato também para saber dos resultados e se poderiam ter acesso a esse modelo e aos materiais para utilização na preparação de suas aulas, bem como se poderíamos realizar alguma parceria para ministrar alguns cursos com seus alunos, evidenciando um desejo por parte das escolas de estreitar os laços com a formação continuada e com a participação mais presente da universidade no cotidiano de suas escolas.

Sobre os resultados do questionário oficial, ficamos positivamente surpresos em relação à formação acadêmica dos professores que lecionam História na cidade de Morrinhos, tendo em vista que todos os professores tem graduação completa e mais da metade tem algum curso de pós-graduação, seja lato ou stricto sensu. Cabe ressaltar também que não é incomum no Brasil verificarmos a presença de professores que ainda não concluíram seus cursos de graduação lecionando nas escolas públicas e, dessa maneira, percebemos um grau de interesse em sua própria formação a ser destacado nesses profissionais

Esses dados corroboram um interesse em sua própria capacitação por parte desses professores, tendo em vista que não existe oferta regular de cursos de especialização gratuitos na cidade e, apesar do Campus da UEG Morrinhos contar com um curso de Mestrado em História, esses professores ainda não tiveram a oportunidade de se beneficiar com ele, pois, na época da realização da pesquisa, o curso ainda não havia tido

nenhuma defesa de mestrado, por ser muito recente. Nesse sentido, em busca de sua capacitação, podemos perceber um esforço desses professores em buscar alternativas no formato online ou, por vezes, em outras cidades, sendo necessário o investimento de recursos próprios.

Outra percepção interessante foi a formação majoritária na área de ensino, pois também não é incomum verificarmos a presença de professores de outras áreas lecionando disciplinas que não são a de sua formação, tendo em vista a falta de professores em algumas localidades, o que não é o caso de Morrinhos, já que apenas 4 professores que responderam os questionários são de áreas diferentes e, mesmo assim, apenas 1 professor não é da área das humanidades.

Todas essas características iniciais nos ajudam a compreender como funciona o panorama do Ensino de História em Morrinhos e, a partir disso, será possível planejar ações de promoção do Ensino de História local com o uso de acervos digitais mais eficazes, de modo a inferir quais são os conhecimentos prévios básicos que esses professores possuem, pois já estão familiarizados com o método de pesquisa histórica, justamente por terem formação na área. Inclusive, com a presença de professores mestres e doutores, podemos pensar no desenvolvimento de atividades colaborativas de produção histórica científica a partir do conhecimento histórico escolar, ampliando a nossa rede de produção de conhecimento para além dos muros da universidade, sem considerar a escola apenas como um receptor das produções universitárias.

Em relação ao ambiente de trabalho, houve o interesse dos professores que atuam em escolas privadas em participar do questionário também, o que não estava no foco inicial do estudo, tendo em vista que as escolas privadas normalmente contam com mais recursos financeiros para o incremento das atividades docentes (inclusive realizam excursões e outras visitas de campo para conhecer locais de patrimônio já estabelecidos, como museus e espaços de cultura). Porém, mesmo não sendo o foco inicial, justamente pois visamos priorizar espaços como as escolas públicas que dispõem de menor número de recursos, optamos por incluir dois professores de escolas privadas na realização da entrevista com grupo focal, para apresentar o modelo tendo em vista o interesse demonstrado. Essa decisão acaba por trazer mais dados para compor o contexto sociocultural que esses sujeitos compartilham se justificando assim, novamente, na esteira dos Estudos de Usuários

Ainda para estabelecermos como esses profissionais se apropriam da informação e como estruturam seu fluxo de trabalho, questionamos sobre o vínculo empregatício e o número de carga horária semanal em sala de aula, pois o nosso foco era tentar compreender, sem invadir a vida pessoal de cada participante, quais eram as condições reais que dispunham para se engajar em projetos e buscar materiais para o preparo de suas aulas. Os resultados não nos surpreendem, mas nos angustiam no sentido que aproximadamente metade dos professores participantes possuem um regime de trabalho efetivo, ou seja, tem uma situação de estabilidade no emprego, enquanto 8 professores se encontram no regime temporário (sujeitos à disponibilidade de aulas). Ainda, apenas 1 respondeu que não se enquadra em nenhuma opção, provavelmente por não ter conseguido aulas para lecionar, sendo assim dispensado do trabalho.

A fragilidade de vínculo empregatício tende a impactar diretamente na continuidade tanto de uma política de capacitação contínua na utilização das plataformas e dos recursos digitais quanto na de uma política educacional que deveria ter como base a estruturação de práticas pedagógicas em ambientes em que o professor esteja ambientado. A familiaridade com a escola, com a equipe pedagógica e mesmo com a estrutura escolar é um item essencial para que esses projetos e ações educacionais possam ser desenvolvidos.

No contexto em que esses profissionais se encontram em situação de constante flutuação entre espaços escolares – notado quando um participante respondeu que não tinha aulas no momento – é necessário pensar em como organizar formações continuadas que motivem a participação desses professores sem estabilidade, para que se envolvam adequadamente em ações que tenham como foco a promoção de melhores práticas de ensino e aprendizagem. Essa questão deve ser levada em consideração, ao projetarmos as transformações sociais almejadas através do desenvolvimento dessa pesquisa.

Sobre a carga horária, apenas 4 professores lecionam menos de 21 horas em sala de aula por semana, o que já é considerada uma carga horária alta, tendo em vista as outras atribuições, incluindo o planejamento e preparo das atividades. Essa característica de uma grande carga horária em sala de aula, combinada com a insegurança de estar em um trabalho temporário, sem estabilidade, impacta diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido e também nos aspectos da saúde mental dos professores. Ainda sobre esses dados, temos então aproximadamente 75% dos professores pesquisados lecionando mais

de 22 horas semanais em sala de aula (e metade desses professores com mais de 29 horas semanais em sala de aula).

Combinando esses resultados com o tempo em média que cada professor leva para preparar uma aula, podemos verificar as condições de trabalho a que esses profissionais estão expostos, tendo em vista que levam pelo menos 1 hora para preparar cada aula, dobrando assim essa carga horária já extensa. Nesse sentido, reforça a ideia que a usabilidade do sistema e do modelo de acesso construído precisa ser bastante amigável e simples para se tornar atrativo para esses usuários que dispõe de tempo reduzido para realizar pesquisas e planejar suas aulas.

Outro aspecto interessante desses dados é que apenas 4 professores responderam que atuam como docente há menos de três anos, ou seja, temos professores que estão em regime temporário há bastante tempo, o que ajuda a compor esse horizonte sobre as condições de trabalho a que os professores que participaram da pesquisa estão sujeitos. Acerca do tempo de atuação enquanto docente, tivemos uma distribuição variada, nas 4 faixas de tempo estabelecidas, no entanto é importante destacar que mais da metade dos participantes tem pelo menos 10 anos de experiência na docência, com 30% desses com mais de 16 anos em sala de aula, o que demonstra uma grande experiência que não pode ser desprezada tanto nas ações de curadoria digital, quanto no desenvolvimento de qualquer proposta de inclusão de materiais didáticos no formato digital que vise o incremento das aulas e atividades educacionais.

Com a composição desse contexto sobre as condições de trabalho dos professores de História em Morrinhos, avançamos nosso questionário para construir uma base para pensarmos as possibilidades da construção do modelo de acesso dos acervos digitais, tendo em vista que não adiantaria arquitetar o melhor modelo de acesso caso os professores não tivessem nem a familiaridade com a utilização de recursos digitais, nem a disponibilidade de utilização desses recursos em seus locais de trabalho. As nossas análises então se voltaram para tentar perceber qual era o grau de acesso que tinham aos recursos e tudo isso, novamente, em prol de um modelo de ensino e trabalho que seja viável no ambiente profissional, ou seja, sem exigir deles que utilizem seu tempo não remunerado e recursos próprios para desenvolver atividades educacionais.

Em relação então à familiaridade com os recursos educacionais digitais, a maioria dos professores marcou as opções 3 e 4 ou seja, uma tendência positiva a se relacionar com esses recursos, entretanto é importante ressaltar que apenas 6 professores afirmaram

estar perfeitamente à vontade com esses recursos. Trata-se de um ponto a ser considerado no momento da apresentação e treinamento para a utilização dos acervos digitais disponíveis no CMG, para não nos concentrarmos apenas nas possibilidades de utilização dos acervos, mas também no passo a passo de como acessar e navegar pelo sistema.

Para vislumbrar as condições de acesso à internet nas escolas, de modo a possibilitar a utilização desses acervos no planejamento e preparo de suas aulas, apenas 31% dos participantes responderam que existe laboratório de informática com internet disponível para os alunos e professores. Isso também é uma característica que deve ser levada em conta na promoção dessas práticas de ensino através do uso dos acervos digitais, pois embora outros 10% afirmem que apesar de não ter laboratório de informática existe uma rede wifi aberta para professores e alunos, há 60% de professores que trabalham em escolas que os alunos não podem ter acesso a internet para realizar as atividades, sendo que desses, 10% ainda afirma que em sua escola não tem laboratório nem wifi para ninguém, nem alunos nem professores.

Sobre a utilização da internet para a realização de pesquisas de conteúdos online, os professores afirmaram, em sua maioria, que acessam a internet pelo menos 3 vezes por semana, sendo que 14 professores afirmaram usar todos os dias. Esse número, quando cruzado com as informações anteriores sobre a disponibilidade de rede wifi nas escolas, nos indica que pelo menos um dos professores pesquisados utiliza recursos próprios para realizar pesquisas e é justamente esse comportamento que não queremos estimular, pois acreditamos em uma escola que providencie os meios necessários para o preparo das atividades educacionais.

Ainda no esteio de compreender quais os recursos os professores tem à disposição para preparar as suas aulas, perguntamos sobre a utilização do livro didático e obtivemos apenas duas respostas dentre quatro possibilidades. A maioria dos professores – 14 participantes – respondeu que o livro didático é um dos vários recursos que utiliza no preparo de suas atividades docentes e 5 responderam que utilizam sim outros recursos, mas que o livro didático é o principal deles. Essas respostas coadunam com a bibliografia que destaca que apesar dos livros didáticos serem preparados de acordo com as competências e diretrizes curriculares obrigatórias, os componentes locais e regionais ficam a cargo de pesquisas individuais dos professores, e nesse sentido, a importância da existência de um espaço virtual onde possam encontrar materiais para facilitar o preparo de suas aulas de acordo com as necessidades locais fica mais evidente.

Além disso, apenas a metade dos professores indicou que sua escola possui livros didáticos atualizados e em número suficiente para todos os alunos. Ou seja, apesar de ser um recurso de importância reconhecida, embora com alcance de conteúdos limitados às questões gerais, 7 professores ainda afirmaram que apenas a maioria dos alunos de suas escolas tem acesso aos livros e 2 professores responderam que existem poucas unidades de livros disponíveis para os seus alunos. Sabemos que a responsabilidade de fornecer o material escolar é do governo, tendo em vista que a educação é um direito fundamental básico dos cidadãos, mas acreditamos que ações como o REHL podem colaborar para diminuir o abismo existente entre o planejamento das políticas públicas e sua execução prática, e que atenda em especial as comunidades que se encontram em maior estado de vulnerabilidade social.

Em relação à realização de projetos integradores, nosso questionamento se dá no sentido de que, em geral, são nesses projetos que os professores aproveitam para desenvolver práticas integradas e colaborativas com diversas disciplinas, incluindo aí os aprendizados da Educação patrimonial. Nesse sentido, perguntamos aos professores se as escolas onde lecionam realizam esses projetos e qual a frequência com que acontecem, justamente para planejarmos nossas ações de intervenção e formação continuada a partir desses momentos, estimulando a presença dos alunos estagiários em ações de curadoria digital e identificando as possibilidades de trabalhar com questões locais como por exemplo em intercâmbio com as disciplinas de História e Geografia.

Dessa investigação, identificamos que a grande maioria dos professores recebe o incentivo de trabalhar nessas ações integradoras e apenas 3 professores informaram que não existe esse fomento em suas escolas. Em relação aos que realizam esses projetos, tivemos a grata surpresa de verificar que a metade dos professores realiza mais de 4 ações nesses moldes a cada ano letivo, 3 professores realizam entre 3 a 4 projetos por ano e 5 realizam entre 1 e 2 projetos por ano.

A partir das reflexões acerca da condição de trabalho dos professores, da conjuntura envolvida na preparação de suas aulas em relação ao livro didático e à realização de projetos, podemos planejar ações que promovam o acesso a esses bens culturais digitais concentradas na realidade cotidiana do trabalho desses profissionais.

Perguntamos aos professores ainda sobre a utilização de fontes históricas em sala de aula e obtivemos a resposta que apenas um não as utiliza em suas práticas de ensino aprendizagem e, nesse sentido, as próximas respostas foram particularmente

interessantes, pois quando questionamos se eles não usassem as fontes históricas quais eram os empecilhos para essa utilização e deixamos a possibilidade de uma resposta aberta, imaginamos que os 18 professores que afirmaram usá-las responderiam por extenso que a pergunta não se aplicaria a eles. Para a nossa surpresa, apenas 9 professores se pronunciaram nesse sentido, que usam sempre ou que não tinham nada a declarar.

Dessa maneira, conseguimos extrair outras informações acerca desse uso, mesmo através dos professores que afirmaram utilizá-las na questão anterior. Em vista disso, 6 professores comentaram que a dificuldade no acesso a esses materiais é um impedimento para a utilização desses recursos em sala de aula. 1 desses professores destacou que essa dificuldade de acesso e a falta de conhecimento sobre onde poderia encontrar esses recursos é a maior barreira, dando ênfase inclusive em vários formatos de artefatos culturais e históricos que gostaria de ter acesso (como esculturas, mapas, facas, martelos, etc.), o que acaba contribuindo com sugestões de artefatos e materiais que podem ser encaminhadas via Curadoria Digital para a agregação de metadados que levem em consideração o tipo dos objetos do patrimônio material.

Por outro lado, 2 professores indicaram as dificuldades com os recursos tecnológicos como empecilho para a utilização de fontes, ou seja, esse é um aspecto que levamos em consideração pois não é que não existam fontes históricas e acervos digitais disponíveis para a utilização em sala de aula, mas em geral não são de acesso conhecido ou mesmo de fácil utilização e nesse sentido a nossa proposta transcende a simples organização de uma seção de Educação patrimonial dentro do CMG, mas envolve também práticas de formação continuada e de produção de materiais, mais uma vez via curadoria digital, com roteiros de utilização de acordo com as necessidades específicas das competências de História exigidas pelos documentos curriculares.

Cabe destacar aqui também que um professor foi direto em sua resposta sobre a realização de ações integradoras e parcerias com as universidades, que segundo ele poderia ser uma ação de incentivo à utilização das fontes históricas em sala de aula, e mais uma vez verificamos que é urgente a realização de projetos e parcerias entre as escolas e as universidades para que o conhecimento circule para além dos muros das instituições de ensino superior, corroborando mais uma vez nas contribuições adicionais dessa pesquisa, como a formação de um ecossistema que envolva diretamente a UEG e o CMG com as escolas da cidade de Morrinhos.

Para obter mais informações sobre as práticas e o uso que os professores fazem das fontes históricas, para planejar a frequência de novos conteúdos e inserção de materiais convenientes no REHL, perguntamos se caso o professor já utilize fontes históricas em suas práticas de sala de aula, qual era a frequência desse uso e tivemos 7 respostas indicando o uso com muita frequência em suas atividades. Novamente obtivemos algumas informações extras substanciais para pensar o nosso modelo de acesso, tendo em vista que 5 professores redigiram suas respostas indicando a preocupação em utilizar fontes históricas quando iniciam novos conteúdos. Dessa maneira, podemos trabalhar com os curadores digitais a produção de roteiros de atividades com foco nas atividades introdutórias dos principais conteúdos e temas de acordo com o ano escolar e a BNCC.

Também sobre a frequência de uso, 3 professores responderam que usam as fontes históricas poucas vezes e 3 responderam que usam esporadicamente sendo que 1 desses professores enfatizou que usa apenas de acordo com o que é proposto pelo livro didático. Provavelmente esse professor tem dificuldade na utilização das fontes históricas e usa como base as orientações do livro didático, um ponto que devemos levar em consideração para a produção dos roteiros de utilização no sentido de deixar bem explicada cada etapa, relacionando além dessa dificuldade, a junção dos outros elementos trazidos anteriormente, como a falta de tempo para o preparo desses materiais.

Outra resposta interessante foi um professor que afirmou que a principal fonte que utiliza são os filmes que reproduz na introdução de cada conteúdo. Sobre isso existem algumas possibilidades, ou o professor tem dificuldade de compreender a variedade de fontes possíveis para trabalharmos novos conteúdos ou utiliza os filmes justamente por se tratarem de mídias de fácil acesso hoje em dia, através de plataformas online como o YouTube. Outra reflexão que vem à tona em relação à utilização de filmes é a necessidade de ficarmos atentos se o filme é problematizado adequadamente para se encaixar no uso enquanto objeto cultural que reflete além do que está sendo retratado no roteiro, mas também um reflexo do momento histórico em que esse bem cultural foi produzido. Caso contrário é apenas a substituição do livro didático pelo “livro visual”, ou mesmo a utilização de um novo recurso para perpetuar práticas tradicionais, sem maiores elucubrações.

Com base nas nossas observações in loco, pudemos perceber a grande utilização de filmes nas práticas de ensino aprendizagem em sala de aula e como essa utilização

vem aumentando. Acreditamos que o componente acessibilidade impacta diretamente na utilização desses recursos, tendo em vista que os materiais estão disponíveis de forma online e, a partir de um mecanismo de busca simples, os professores podem encontrar os materiais dentro das temáticas necessárias. Esse é um ponto a considerar na organização dos materiais disponíveis nos acervos digitais para os professores, pois lembrando novamente que com a extensa carga de trabalho os mecanismos de busca devem ser de fácil compreensão e, se possível, com o preenchimento de apenas um campo, ao contrário dos sistemas de buscas dos arquivos digitais conhecidos.

Ainda para compor um perfil desses usuários, perguntamos onde costumam encontrar as fontes históricas, para saber como deveríamos proceder em relação aos treinamentos, pois se os professores já tivessem um perfil de procurar mais fontes em ambientes não digitais, deveríamos iniciar um trabalho de formação e estímulo da utilização desses meios, o que acreditamos não ser relevante, tendo em vista que 15 professores afirmaram utilizar fontes que encontram em arquivos digitais na internet. É importante ressaltar que essa pergunta acolhia mais de uma alternativa de resposta, então juntamente com os acervos digitais online, as fontes históricas que se encontram no próprio livro didático também tiveram um grande número de respostas, pois 14 professores afirmaram utilizá-las.

Para continuar o mapeamento do contexto sobre a utilização de fontes históricas em suas práticas com vistas a melhor organizar os acervos digitais do REHL a partir da composição dos caminhos mentais desses usuários, questionamos em forma de resposta aberta quais são as dificuldades que enfrentam na utilização desses materiais e obtivemos mais uma vez em destaque a dificuldade em encontrar essas fontes e em acessá-las, ou seja, a questão do acesso aparece na maioria das respostas juntamente com o fator tempo, que é citado muitas vezes para justificar essas dificuldades. Isso reforça mais uma vez a necessidade de uma curadoria digital atenta, com a atribuição precisa dos metadados juntamente com um roteiro de uso ou mesmo um plano didático detalhado.

Outras respostas retomam aspectos importantes, como os financeiros, indicados pela falta de um computador adequado para o preparo das atividades, a falta desses materiais disponíveis na escola através de um acervo ou mesmo a dificuldade com a disponibilização de documentos fotocopiados para os alunos. Os professores também indicam a falta de formação continuada como uma dificuldade na utilização desses

materiais, o que novamente aponta para a necessidade, além da disponibilização desses materiais, de treinamentos e formação adequada.

Ainda uma última pergunta sobre essa temática tinha como objetivo investigar, no geral, qual assunto ou conteúdo os professores tinham mais dificuldade para encontrar documentos e fontes para trabalhar em sala de aula, e as respostas foram diversas. Optamos por deixar uma resposta aberta, sem as alternativas de temas específicos, justamente para tentar obter uma percepção mais próxima da realidade cotidiana. Por mais que em conversas e observações in loco ficasse premente a necessidade de fontes sobre História local e regional que são de difícil acesso e que não aparecem nos livros didáticos, apenas 5 professores identificaram essa necessidade em suas respostas.

Nesse sentido, é possível que alguns docentes não reconheçam a importância do ensino dos componentes de História local e regional justamente por esses conteúdos não figurarem nos livros didáticos. Ou talvez nas respostas referentes à dificuldade em encontrar fontes sobre História do Brasil ou sobre a relação entre portugueses e índios esse aspecto local já estivesse embutido em suas preocupações. Ainda sobre os professores que disseram que têm mais dificuldades de encontrar documentos sobre a História Antiga e assuntos específicos como a Era Napoleônica, é importante identificar quais são essas dificuldades tendo em vista que os maiores acervos digitais existentes hoje são dedicados justamente a esses temas, o que pode novamente se traduzir em dificuldades de acesso a esses materiais. No caso dos professores que indicaram diretamente a dificuldade com as fontes de História local, é possível supor que já possuam maior conhecimento sobre os acervos dos materiais da História em geral e, por isso, indicam os conteúdos que são realmente de difícil acesso como a História de Goiás. Não podemos esquecer também dos 3 professores que disseram que tem dificuldades em encontrar fontes para todos os assuntos necessários.

Essas discussões só poderão ser compreendidas em sua amplitude a partir do momento em que os acervos digitais voltados para o uso educacional no CMG estiverem organizados convenientemente e sendo utilizados no cotidiano escolar. E essas reflexões são importantes e necessárias para a avaliação constante do modelo, para que atenda o mais próximo possível das necessidades dos professores, mesmo que tenha que agregar conteúdos específicos de outras áreas e temáticas da História, para que consigam realizar essas conexões entre as grandes e reconhecidas temáticas, como as revoluções burguesas

no século XIX – conforme citada por um professor – com o cotidiano do século XIX na cidade de Morrinhos.

Na parte final do questionário, as perguntas foram direcionadas para a construção do modelo e a organização dos acervos digitais em si, de acordo com as demandas desses professores. Nesse sentido, iniciamos as perguntas questionando se a instituição em que lecionam oferece o acesso a algum banco de atividades digitais para apoiar a atividade docente e tivemos a indicação de pouco mais da metade dos professores que sim, existe esse banco de atividades e materiais online. Essa é uma informação relevante e, a partir da implementação da seção REHL dentro do CMG, é necessário verificar esses materiais para pensar em como relacionar esses bancos de dados já existentes na construção de um acervo digital que seja colaborativo e envolva e socialize as produções prévias já existentes.

Ainda analisando como os professores se sentem em relação aos acervos digitais, questionamos através de uma escala gradativa de sentimentos – a escala Likert – qual é o grau de confiança deles em relação a esses materiais. Tivemos 15 respostas tendendo para um grau de confiança positivo, sendo interessante ressaltar que a maioria optou por uma casa anterior ao *confio totalmente*. Esse deve ser então um aspecto a ser trabalhado também na formação continuada com os professores, para aumentar a confiança deles nesse modelo de acervo, através da verificação de selos e vinculações à arquivos, galerias e museus oficiais nesses sites e outras licenças que garantam a veracidade e a reprodutibilidade confiável aos objetos desses acervos, incluindo aí a chancela da própria UEG como local que hospeda esse portal do CMG.

Sobre a utilização das fontes históricas em sala de aula, a grande maioria afirmou que acreditava que usaria as fontes históricas com maior frequência, caso estivessem disponibilizadas em acervos digitais online. É importante deixar claro aqui que sabemos da existência de acervos digitais e outros repositórios de instituições de memória, mas de acordo com as outras perguntas e as respostas do pré-teste, pensamos fazer sentido deixar essa pergunta, justamente para perceber a inclinação dos professores. Nesse sentido, apenas 3 professores disseram que acreditavam que a existência dessas fontes disponíveis em acervos digitais organizados estimularia um maior uso.

Em decorrência dessa pergunta, questionamos de forma mais direta, se eles acreditavam que as fontes históricas disponíveis online em acervos digitais estão organizadas de acordo com as suas necessidades e demandas, e apenas 3 professores

responderam que sim, que acreditam que a organização disponível os atende em suas práticas de ensino e aprendizagem. Essa resposta foi interessante pois a maioria acredita que atendem suas necessidades apenas parcialmente – ou pelo menos não quiseram ser taxativos em relação a isso, de repente por acreditarem que o problema fosse a própria dificuldade, ou seja, que eles tivessem alguma deficiência ou incapacidade de encontrar esses conteúdos dentro de acervos de instituições de memória renomadas e vinculadas a grandes Museus ou Arquivos – e 4 professores foram categóricos em afirmar que não.

Projetando encaminhar novamente para o modelo de acesso, perguntamos diretamente se gostariam então de ter acesso a um conjunto de documentos dispostos em acervos digitais, sendo esses pensados exclusivamente para as demandas educacionais. A grande maioria respondeu que sim, restando apenas um professor que respondeu *talvez*, ou seja, nenhum professor disse que não teria interesse.

Essas respostas, além de justificar a existência dessa pesquisa e corresponder aos objetivos desse trabalho, nos ajudam a validar o modelo em relação a uma pré-aprovação, ou seja, eles foram consultados se gostariam de ter acesso a esse acervo digital organizado de acordo com as necessidades deles. Então, nesse sentido, incluímos os usuários no processo de construção do sistema, de forma colaborativa, para que eles se sintam parte essencial no processo e não apenas receptores de mais um modelo ou sistema que foi pensado por outras pessoas apenas imaginando as suas reais necessidades. Dessa forma, a utilização dos acervos se torna mais provável justamente pelo componente de autoestima e valorização de seu trabalho e conhecimentos sobre a área que atuam.

As três últimas perguntas, serviram como guias diretos sobre como poderíamos montar essa organização da seção do REHL, discutido na seção a seguir. Quando perguntados se considerariam mais viável a utilização desses acervos digitais em sala de aula caso esses objetos digitais já viessem acompanhados de um roteiro de trabalho com sugestão de atividades vinculadas pela BNCC, responderam em unanimidade que sim, ressaltando alguns aspectos complementares que reforçam a necessidade em promover práticas que facilitem o trabalho do professor.

Podemos perceber esse aspecto quando 3 professores utilizam a expressão *com certeza*, ou seja, não titubeiam em relação a essa possibilidade e outros 5 utilizam o verbo *facilitar* (em relação ao trabalho e uso) em suas construções de resposta, aliados com outros 3 que ressaltam aspectos de *tempo* em relação a essas buscas. Fica explícito, com essas construções linguísticas, o desejo desses professores em receber tal tipo de conteúdo

para que possam desenvolver suas práticas com mais tranquilidade, mesmo que uma das respostas tenha sido no sentido de aprovar a ideia de um roteiro mas sem ser uma prática obrigatória, ou nas palavras do respondente, sem *engessar* as práticas, o que provavelmente pode ter sido uma resposta de uma pessoa que tenha mais aptidão e facilidade em preparar seus próprios materiais didáticos.

Finalizamos a análise desse questionário com a última pergunta realizada, que nos direciona em relação às práticas que serão realizadas após a implementação dessa seção do REHL. A intenção era saber se acreditam que a realização de uma formação continuada para a utilização das fontes históricas disponíveis em acervos digitais contribuiria para o enriquecimento de suas práticas de ensino e aprendizagem, que mais uma vez retoma a questão que norteia o desenvolvimento dessa pesquisa.

Além das 7 respostas compostas apenas pela palavra *sim*, tivemos novamente a expressão de uma vontade maciça dos participantes quando 6 professores expressam que *com certeza sim*, outros 2 afirmam além de *sim*, que contribuiria *muito e sem dúvida*, um professor ressalta novamente a palavra *facilitar* e mais dois refletem sobre a velocidade de transformação das tecnologias e sobre como isso melhoraria o conhecimento que poderia trocar com seus alunos. A pergunta anterior a essa última, que questiona diretamente como esses professores gostariam de ter esses acervos digitais organizados, caso eles fossem responsáveis por essa criação, será analisada na próxima seção pois a partir dessa resposta construímos as caixas de busca para a maquete que foi desenvolvida.

6.2 Construção do modelo para o acesso dos acervos digitais do Repositório do Ensino de História local do Centro de Memória de Goiás

Para além de todo o contexto e o diagnóstico obtido por meio das leituras e investigação quantitativa e qualitativa através da realização dos questionários individuais e anônimos, esse trabalho tem se orientado pelos objetivos de tanto apresentar um modelo de acesso e organização dos acervos digitais da seção educacional do CMG, quanto projetar esse modelo de forma colaborativa com os professores. Todo esse percurso nos permitiu propor um modelo que almejasse chegar o mais próximo possível das necessidades dos professores a partir de nossas análises prévias, mas em especial, correspondendo as necessidades dos partícipes expostas na penúltima pergunta do questionário.

É necessário criar categorias para tentar aproximar a resposta redigida com uma possível organização dos conteúdos, através da agregação das propriedades de metadados que nos permitam classificar os bens culturais digitais que serão disponibilizados no REHL. Um aspecto importante a ser levado em consideração é a relação entre *tempo*, *acesso* e *facilidade* ressaltada diversas vezes através dos instrumentos de pesquisa quantitativa e qualitativa.

A escolha das categorias que se aproximassem das respostas fornecidas pelos usuários foi uma das principais etapas na constituição desse modelo, pois a promoção do reuso educacional desses materiais e bens culturais digitais é o foco desse trabalho. O grande desafio na proposição dessas categorias foi tentar contornar a ideia de que apenas disponibilizar os materiais online já faz com que sejam acessíveis, ou seja, sem esquecer que uma interface complicada e mesmo um sistema de busca que não permita que os usuários acessem os materiais, podem ser decisivos para que esses professores decidam não utilizar esse portal. Diante disso, construímos uma tabela que corresponda uma ou mais categorias criadas para tentar capturar a essência das respostas obtidas:

Quadro 1. Respostas da pergunta sobre a Organização de acervos digitais e o estabelecimento de categorias.

Questão 27	
Como você, enquanto professor, gostaria de ter esses acervos digitais organizados? Se você pudesse criar um acervo de fontes históricas online, quais itens você consideraria indispensáveis para a sua organização?	
Respostas:	Classificação nas seguintes categorias:
<i>Separar as fontes de acordo com a grade curricular.</i>	Etapa Ano letivo Assunto
<i>História geral e assuntos atualizados que possam ser contextualizados de acordo com as temáticas vigentes.</i>	Assunto
<i>Grade Curricular</i>	Etapa Ano letivo Assunto
<i>Organizados por conteúdo. Conteúdo, tema, habilidades.</i>	Assunto Habilidades BNCC Habilidades DCGO
<i>Vídeos aulas.</i>	Recurso
<i>Pesquisas acadêmicas atualizadas sobre as fontes elencadas.</i>	Recurso
<i>Creio que enquanto professor de história seria muito bom ter um acervo digital que pudesse ter todos os principais conteúdos e fontes históricas. E se eu criasse um acervo de fontes históricas online eu daria uma leve importância para a história Antiga pois vejo uma dificuldade maior de encontrar fontes históricas.</i>	Etapa Ano Letivo Assunto Período Cronológico
<i>Seria ótimo</i>	Não tem classificação
<i>De acordo com a série</i>	Etapa Ano Letivo
<i>Organizaria por temáticas mundiais e brasileiras, sendo que elas estariam também conjugadas para facilitar uma análise macro.</i>	Assunto
<i>História contemporânea.</i>	Assunto Período Cronológico
<i>Era, contexto histórico / conteúdo / habilidades / objetivos / informativo geral.</i>	Assunto Período Cronológico Habilidades BNCC Habilidades DCGO
<i>Fontes</i>	Não tem classificação
<i>Creio que um catálogo das fontes, bem como as principais informações sobre a produção da mesma seria indispensável. Claro, indicações de uso também são fundamentais.</i>	Recursos
<i>Acredito que partiria de um acervo local, regional e depois nacional. Os itens que considero fundamentais seria o uso cronológico e temático.</i>	Assunto Período Cronológico

<i>História, Geografia, Sociologia e Filosofia.</i>	Assunto
<i>História local.</i>	Assunto
<i>Pelos temas históricos.</i>	Assunto Período Cronológico Termo
<i>Tema, períodos.</i>	Assunto Período Cronológico Termo

Inicialmente, antes de realizar os questionários e pensando apenas pelo viés da observação in loco, pensamos que a organização dos bens culturais digitais por **Etapas** e **Ano Escolar**, que é a organização mais clássica dos conteúdos em relação aos livros didáticos, seria a mais solicitada. Para a nossa surpresa, a organização por **Assunto** foi a que apareceu com maior frequência, seguida pelo **Período Cronológico**, o que indica que esses professores não terão dificuldade em adaptar os conteúdos de acordo com a BNCC ou mesmo o DCGO tendo em vista que nesses materiais são priorizados os conteúdos transversais, ou seja, em assuntos que dialogam com diversas etapas e anos escolares. Esse é um ponto que tem que ser ressaltado junto ao trabalho dos curadores digitais pois se essa foi a categoria que teve a maior demanda e que também aparece com grande ênfase nos materiais didáticos, que são esses temas transversais e a interdisciplinaridade, a produção de materiais que destacam esse aspecto deve ser uma prioridade na criação de conteúdos.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi que apesar da BNCC ser considerada um grande desafio e existir a necessidade urgente de modificar as práticas para seguir essas novas diretrizes, a classificação dos acervos de acordo com esses códigos foi pouco solicitada, o que pode demonstrar, provavelmente, que os professores nem tinham ideia de que essa forma de classificação seria uma possibilidade. O contrário aconteceu com os pesquisadores, pois acreditamos que essa disposição em habilidades e competências representadas por um código alfanumérico é um enorme acerto em relação a um sistema que possa fazer a gestão dessa informação.

A partir da classificação desses materiais didáticos e bens culturais digitais nessa diversidade de códigos, será muito mais fácil encontrar materiais específicos – desde que seja feita uma curadoria digital acurada e atenta – do que se classificássemos apenas por um assunto geral, como a *História do Brasil*, um período que abrange pelo menos 500 anos. Nesse sentido o Ministério da Educação e todos os setores da sociedade civil participantes do processo de construção da nova BNCC, nos trouxeram uma classificação

de conteúdos através da atribuição de um código geral e pré-definido, sem talvez nem mesmo ser a intenção.

Para que fique claro o quanto esses códigos alfanuméricos são capazes de classificar os bens culturais com detalhamento apurado e nesse sentido apresentar o quanto a BNCC deixou pronta essa parte da criação de um sistema próprio de classificação para acervos digitais para uso educacional, apresentamos abaixo um exemplo de uma só competência da BNCC e seus desdobramentos no DC-GO, lembrando que a base nacional é comum para todo o país e cada estado brasileiro tem como atribuição montar o seu currículo com a finalidade de regionalizar os conteúdos:

Quadro 2: Correspondência entre habilidades BNCC - DCGO

Habilidade BNCC - EF06HI07	
Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	
Habilidades DCGO	
EF06HI07-A	Identificar e conhecer a localização geográfica das primeiras civilizações, a formação do Estado e a importância dos recursos naturais na formação das primeiras civilizações.
EF06HI07-B	Caracterizar a Mesopotâmia, seus povos mostrando a importância do Oriente para o período espaço-temporal.
EF06HI07-C	Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos), na América (pré-colombiana) e no que hoje é o território brasileiro e goiano.
EF06HI07-D	Distinguir significados presentes na cultura material e na tradição oral das sociedades antigas na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos), nas Américas e no que hoje é o território brasileiro e goiano.
EF06HI07-E	Relacionar os povos antigos do mundo clássico e os povos indígenas originários do atual território americano, brasileiro e goiano e seus hábitos culturais e sociais como contemporâneos, mas em localidades distintas.
EF06HI07-F	Compreender as dinâmicas de circulação e de interação entre as sociedades antigas da Europa, da África e do Oriente Médio, destacando o comércio fenício e as caravanas de especiarias do Oriente.

A partir desse exemplo podemos perceber o quanto foi facilitado o trabalho do curador digital, pois não vai precisar criar uma categorização para os bens culturais digitais e sim apenas escolher entre esses códigos quais os que se aproximam mais dos conteúdos produzidos. Da mesma maneira que esse conjunto numeroso e bem específico

de códigos demonstra a potencialidade de criarmos sistemas de gestão que organizem esses materiais, também comprovam que essa é uma atividade extremamente difícil – para não dizer insensível – para ser simplesmente atribuída aos docentes por conta de todos os problemas já estabelecidos anteriormente. Nesse sentido, o que poderia se apresentar como um desafio aos professores, serviu como uma categoria extremamente precisa, que segue critérios de construção bem definidos, onde o EF representa Ensino Fundamental, o 06 significa o ano escolar, HI conteúdos de História e 01 o número da competência. Com essa tabela de classificação o trabalho mais específico de selecionar os materiais, produzir os conteúdos e atribuir esses códigos a eles, fica sob a responsabilidade, nesse ecossistema, dos curadores digitais e da UEG.

Podemos perceber então que apenas com o exemplo dos conteúdos do 6º ano escolar da etapa de ensino fundamental, temos 19 habilidades da BNCC (Do código EF06HI01 até EF06HI19,) as quais se desdobram em 69 habilidades regionalizadas de acordo com o DC-GO, dispostas na tabela abaixo:

Quadro 3. Correspondências entre todas as habilidades BNCC e DCGO para o 6ºano do ensino fundamental.

Habilidades BNCC	Habilidades DCGO
EF06HI01	EF06HI01-A até EF06HI01-G (7 Habilidades)
EF06HI02	EF06HI02-A até EF06HI02-F (6 Habilidades)
EF06HI03	EF06HI03-A até EF06HI03-E (5 Habilidades)
EF06HI04	EF06HI04-A até EF06HI04-B (2 habilidades)
EF06HI05	EF06HI05-A até EF06HI05-C (3 habilidades)
EF06HI06	EF06HI06-A até EF06HI06-C (3 habilidades)
EF06HI07	EF06HI07-A até EF06HI07-F (6 habilidades)
EF06HI08	EF06HI08-A até EF06HI08-B (2 habilidades)
EF06HI09	EF06HI09-A até EF06HI05-D (4 habilidades)
EF06HI10	EF06HI10-A até EF06HI10-D (4 habilidades)
EF06HI11	EF06HI11-A até EF06HI11-C (3 habilidades)
EF06HI12	EF06HI12-A até EF06HI12-D (4 habilidades)
EF06HI13	EF06HI13-A até EF06HI13-D (4 habilidades)
EF06HI14	EF06HI14-A até EF06HI14-C (3 habilidades)
EF06HI15	EF06HI15-A até EF06HI15-B (2 habilidades)
EF06HI16	EF06HI16-A até EF06HI16-C (3 habilidades)
EF06HI17	EF06HI17-A (1 habilidade)
EF06HI18	EF06HI18-A até EF06HI18-E (5 habilidades)
EF06HI19	EF06HI19-A até EF06HI19-B (2 habilidades)

É bem verdade que esses desdobramentos de até 7 possíveis habilidades dentro de um só código alfanumérico são representados por conteúdos muito similares e dentro do mesmo escopo do código principal. Mesmo assim é esperado que o professor dê conta de atingir todas essas questões em suas aulas o que do ponto de vista da quantidade cada vez menor do número de aulas de História, por exemplo, dentro das grades curriculares nas escolas, faz com que a tarefa de preparar essas aulas se torne muito cansativa, sendo compreensível que o professor tenha pouca disposição para inovar constantemente em suas práticas, como foi dito em uma das respostas do questionário quando o professor afirma que usa fontes históricas apenas quando inicia um novo conteúdo.

Todos os valores possíveis de serem preenchidos nas categorias construídas para acesso dos acervos digitais da seção educacional do CMG vão constar nos anexos desse relatório de pesquisa, lembrando que eles serão construídos gradativamente de acordo com a atividade dos curadores digitais, ou seja, os assuntos iniciais estabelecidos como valores de busca no portal online podem ser aumentados de acordo com a produção de materiais sobre esses novos temas, o que não é o caso dos códigos alfanuméricos da BNCC ou do DCGO pois esses são fixados de acordo com a Lei da BNCC.

Salientamos, porém, que por mais que o estabelecimento dessas categorias e criação desse modelo de acesso – levando em consideração todos esses campos propostos a partir das solicitações dos professores – pareça ter cumprido com o nosso objetivo na realização desse trabalho, uma última etapa foi desenvolvida para que essa maquete fosse submetida à avaliação por uma amostra de professores que participaram da pesquisa. Nosso intuito, com mais essa etapa, foi a de entregar um produto que correspondesse não só as expectativas e solicitações feitas de forma abstrata, mas que também fosse testado e disponibilizado para apreciação e críticas dos protagonistas desse trabalho, a classe de professores de História das escolas de Morrinhos. Para isso realizamos uma entrevista com grupo focal para a etapa final de avaliação do modelo, que será analisada a seguir.

6.3 Avaliação do Modelo pela entrevista com o grupo focal

Na etapa final do desenvolvimento dessa pesquisa, tínhamos como meta apresentar o modelo já desenhado e a maquete disponível para que fosse testado pelos participantes, mas a questão da criação do sistema em si, mesmo com os dados fornecidos pelas análises construídas a partir das etapas anteriores, demonstrou-se mais complexa.

Dessa maneira, apresentamos a maquete e algumas possibilidades de buscas no sistema através de slides compartilhados com os quatro integrantes do grupo focal para que eles pudessem analisar e produzir novos dados que contribuíssem para a execução da ação.

Como a escolha dos participantes levou em consideração os primeiros que se voluntariaram para participar dessa etapa, já prevíamos que as contribuições seriam muito assertivas para a avaliação do modelo, pois esses 4 professores já haviam solicitado continuar a participar das atividades e da trajetória dessa investigação. Nesse sentido preparamos uma reunião online via Google Meet e gravamos toda a experiência, que durou por volta de 1 hora e trouxe além de validações positivas e sugestões para alteração do modelo, várias reflexões e caminhos possíveis para avançarmos além do objetivo de construir de forma colaborativa esse REHL, bem como avançar no estabelecimento do ecossistema integrando a comunidade escolar, a universidade e os curadores digitais.

Seguimos a estrutura das metodologias que estudam os grupos focais no sentido de dividir a entrevista em tópicos para que conseguíssemos controlar o tempo da realização de cada etapa sem cansar muito os participantes e evitar a perda de sua atenção e, conseqüentemente, a qualidade em suas inserções e comentários. É importante ressaltar que como a cidade de Morrinhos é muito pequena e que o curso de História da UEG é o único curso de história presencial na cidade, seria natural que a maioria dos professores fossem não só conhecidos mas em grande parte, nossos ex-alunos o que inicialmente pareceu um desafio, pois havia o receio de que eles não fossem inteiramente honestos, caso tivessem críticas ou medo de ofender seus antigos professores, e para atuar diretamente nesse item, fizemos uma breve introdução no grupo focal explicando a importância da participação deles no sentido de aperfeiçoar o que havia sido proposto para que o modelo fosse algo que reconhecessem como sendo criado com a participação deles e mais do que isso, que refletisse o contexto socio cultural da atuação profissional.

As primeiras duas perguntas, uma em relação a aplicação integral da BNCC em suas escolas e a outra em relação a como tinha sido o preparo de aulas durante o último ano tiveram como foco seguir a metodologia do desenvolvimento de entrevistas de grupo focal cujas perguntas iniciais objetivam dissipar as tensões entre os participantes e, tendo em vista que já eram esperadas respostas sobre os desafios da implementação da BNCC, o que permitiu uma identificação entre os usuários, levando-os a desenvolver diálogos entre si, diminuindo a ênfase na participação do pesquisador na sala.

O movimento do grupo focal se demonstrou, na medida do possível, autônomo e os participantes dialogaram entre si compartilhando dificuldades e até oferecendo apoio e socialização de materiais. Aconteceu várias vezes também de um participante iniciar a resposta, ser interrompido por outro e depois retomar o raciocínio complementando com a intervenção do outro participante. Um exemplo disso durante a primeira pergunta foi quando um participante falou que aplicava a BNCC de acordo com aquilo que vinha no material didático recebido em sua escola e, quando o segundo comentou sobre ter aspectos da BNCC em seus materiais mas nada relacionado à História local, o primeiro participante solicitou a palavra novamente e fez questão de corroborar, dizendo que já que o colega tinha dito isso ele se lembrou que não havia visto nada sobre conteúdos locais em nenhum de seus materiais.

Provavelmente esse momento não representou a construção forjada de uma memória coletiva, mas que o professor apenas tenha se esquecido de um aspecto que, por não ter sido mencionado nos materiais, nem estava no rol de suas preocupações, o que mais uma vez corrobora com a metodologia proposta, uma vez que um dos aspectos mais importantes do grupo focal desenvolvido na área da Ciência da Informação é essa expressão de comportamentos e práticas que surgem naturalmente da interação entre os usuários que podem contribuir inclusive para a reelaboração do modelo proposto.

No final do debate dessa primeira pergunta, um participante se ofereceu para socializar os conteúdos recebidos em sua escola com os demais, o que foi aceito por todos os outros integrantes, dando ênfase na perspectiva de colaboração, que foi a tônica do desenvolvimento de toda a entrevista e confirmou a possibilidade de posteriormente abriremos o REHL para que os usuários também produzam e insiram seus materiais, atuando como curadores digitais. Também sobre a pergunta de preparo de atividades, foi um consenso também que durante o último ano, com a realização das aulas mediadas por tecnologia, a importância da utilização de bens culturais digitais como uma fotografia, uma carta, uma música ou outros objetos digitais ficou explícita. Segundo um participante a quantidade de fontes que os livros didáticos traziam era insuficiente para prender a atenção dos alunos, o que foi confirmado pelos outros.

Nesse momento, quando todos os participantes começaram a conversar entre si relatando que para manter a atenção dos alunos, recorriam ao uso de jogos, imagens e outros materiais lúdicos digitais, perguntamos se eles acreditavam então que se tivesse a sua disposição mais materiais interativos, a participação dos alunos seria maior. Nesse

momento todos se manifestaram respondendo a pergunta, atravessando as respostas uns dos outros dizendo que com certeza, pois notavam que quando preparavam aulas com esses recursos digitais, mesmo que a aula estivesse com poucos alunos, eles alunos se comunicavam por aplicativos de mensagens e começavam a entrar na aula interessados nas atividades que estavam sendo realizadas. A partir disso, um participante expressou que o uso de acervos digitais nesse momento deve ser até mais fácil de acontecer tendo em vista que todos os professores, de maneira geral, tiveram que cruzar essa barreira dos materiais físicos para os online e, nesse momento, os demais participantes começaram a compartilhar práticas de suas escolas em relação ao uso de meios digitais para a realização de atividades.

Após esse momento inicial, apresentamos o modelo e os diversos materiais que poderiam ser encontrados pelas buscas direcionadas aos *Assuntos*, *códigos da BNCC* ou do *DC-GO*, de *Períodos Cronológicos* e outras entradas digitadas nas caixas de categorias. A partir desse ponto, esse procedimento metodológico contribuiu para produzir mais alguns dados para medir o grau de satisfação dos usuários, tendo em vista que nos permitiu captar as reações e as expressões faciais dos participantes. Eles começaram a dialogar com os materiais, solicitar o que foi apresentado para a utilização imediata, e verbalizaram estar satisfeitos com o que foi apresentado. Pensamos que não conseguiríamos extrair nenhuma nova informação, pois eles pareciam ter validado completamente o modelo, mas em decorrência da intervenção de um participante, todos os outros vieram em seguida com possibilidades relevantes de melhoria do modelo e com a formação de novas opiniões durante a realização dessa etapa.

Inicialmente fizeram uma sugestão sobre o design do modelo, que seria interessante possuir cores mais vivas e chamativas e que parecesse mais moderno para despertar a atenção e o desejo das pessoas em navegar pelos seus conteúdos. Outra crítica foi no sentido de talvez esse modelo não ser muito amigável para navegação em dispositivos móveis como celulares e tablets, tendo em vista que, segundo os participantes, a maioria dos professores que eles conhecem, acessam seus conteúdos por esses meios e não tem a sua disposição computadores desktops e notebooks. Apesar de todas essas críticas, os professores emendavam em elogios e ressaltavam que essas mudanças sugeridas seriam apenas estéticas, que gostaram e iam usar muito, ou seja, os usuários se concentraram em apresentar soluções de interface para a melhoria do modelo e também para o aperfeiçoamento da usabilidade.

No final da discussão, um professor retomou essa pauta e sugeriu outra modificação no sentido de conter um espaço para que os usuários pudessem sugerir conteúdos, ou seja, uma espécie de *Fale Conosco* que, segundo eles, deveria estar muito bem destacado na página inicial para que os professores se sentissem à vontade de solicitar materiais didáticos de temas específicos, o que dialoga diretamente com a interatividade almejada pelo campo dos estudos dos usuários.

Os participantes até sugeriram um protocolo, para que os curadores digitais, periodicamente entrassem naquela seção para ver quais eram as maiores demandas e então produzir materiais a partir daquelas solicitações. Além desse fale conosco, sugeriram também um espaço para que os utilizadores do portal apontassem possíveis erros nos materiais disponíveis.

Quando perguntados se os documentos organizados daquela forma lhes ajudariam a preparar aulas de história mais produtivas os participantes foram unânimes em dizer que *sim, com certeza*, e a partir daí várias reflexões substanciais foram surgindo quando eles perceberam que essas fontes serviriam não só para os professores de História, mas também para os colegas de outras áreas de estudo, tais como os professores de Matemática, Língua Portuguesa ou Geografia. Um dos participantes se manifestou dizendo que isso abriu várias possibilidades “*na cabeça dele*” e que a organização dessa maneira era mais do que “*uma mão na roda, eram duas mãos nas rodas*”, uma típica expressão brasileira que significa uma coisa que facilita muito a vida, mais uma vez corroborando a concepção do modelo enquanto um sistema amigável que vise a aproximação tanto do usuário inexperiente, quanto do que já tem mais identificação com esse tipo de acervo digital.

Ainda em relação a essa pergunta uma resposta nos impactou particularmente quando um professor expressou além da sua satisfação de ver esses materiais, o seu desconsolo em pensar que muitas aulas poderiam ter sido melhores e que ele trabalhou de forma inadequada alguns conteúdos, pois não tinha ideia da existência de certos materiais apresentados e todas as possibilidades trazidas nas sequências didáticas e roteiros de trabalho que também estarão no REHL. Nesse momento ele refletiu inclusive sobre sua própria formação, reforçando que nem na universidade teve acesso a esses conteúdos, o que nos trouxe uma consideração importante para ser discutida no âmbito do curso de História da Universidade e a necessidade de realizar ações específicas sobre a curadoria digital destacando a devida importância técnica no sentido de proporcionar

acesso a longo prazo a esses materiais, seguindo estratégias precisas de preservação e gestão dessas coleções.

Finalizando as participações e encaminhando para a última pergunta, outro professor também elogiou a disposição dos materiais e ressaltou que isso vai poupar muito tempo pois em geral precisam buscar esses materiais em vários espaços, um pouco em cada lugar e isso leva muito tempo. A proposta de ter tudo em um só espaço, o CMG, vai ser, segundo ele, muito eficaz no preparo de suas aulas.

A partir desses comentários, o grupo começou a questionar se poderiam já enviar demandas de construção de materiais e mesmo inquirir se e quando poderiam divulgar a existência desse portal, sugerindo até mesmo maneiras de ajudar na divulgação, seja nos portais da secretaria da educação ou mesmo entre os colegas de suas escolas. Esse tipo de divulgação espontânea é a mais almejada na realização desse tipo de trabalho, pois o próprio usuário vai compartilhar sua experiência positiva em relação ao uso de um sistema que conseguiu se identificar e essa apropriação dos conteúdos digitais pode representar a maior validação do produto desenvolvido a partir dessa pesquisa.

Para finalizar a entrevista de grupo focal, fizemos a pergunta que, dando continuidade às reflexões surgidas, intentou saber qual era o sentimento deles em relação a essa participação integral em todas as fases do desenvolvimento da pesquisa. Com essa pergunta, o nosso foco foi extrair dos usuários, através dos elementos narrativos, se foi possível criarmos mecanismos que favorecesse a apropriação dessas informações, ou seja, se existia um sentimento de colaboração e coautoria dessa maquete, pois esse é um dos grandes desafios dos estudos dos usuários, tentar concretizar em um produto, as ideias abstratas do público alvo através de inquéritos e investigações quantitativas e qualitativas.

Pelo decorrer da entrevista, já imaginávamos que as respostas seriam positivas, mas não que as respostas nos fornecessem elementos tão ricos como o desejo de que esse modelo atinja professores de outras áreas, não só de História, mas também professores de outras cidades pelo estado, a vontade de participar em novos projetos com a universidade e estabelecer grupos de estudos e pesquisas. Ou mesmo o sentimento de terem sido lembrados durante o desenvolvimento desse modelo, pois todos afirmaram que se sentiram muito importantes, muito valorizados e muito orgulhosos de poder participar desse projeto. Todos manifestaram o desejo também de contribuir com o repositório, atuando enquanto curadores digitais e socializando seus próprios materiais didáticos para auxiliar outros colegas.

Nesse sentido, nos sentimos um pouco responsáveis por utilizar essas falas para impulsionar o estreitamento de laços entre a universidade e a comunidade, em especial a comunidade escolar e promover a produção de pesquisas e trabalhos que levem em consideração não só a opinião desse público, mas também os saberes desenvolvidos nesses ambientes. Um dos participantes chegou a dizer que sempre que mostram algo que supostamente vá ajuda-los em suas práticas, os professores tendem a pensar que as pessoas que planejaram não devem ter conhecimento nenhum sobre o cotidiano de uma sala de aula e por esse motivo ele reconhecia a diferença desse projeto afirmando que tudo isso vai ser uma ajuda muito grande pois eles foram *ouvidos*. Outro professor complementou dizendo que a percepção é que esse projeto surge de uma forma muito democrática, plural e que esses diferentes olhares vão colaborar com as suas práticas.

No momento final, os participantes expressaram mais uma vez seus agradecimentos, demonstrando que estavam se sentindo muito relevantes participando de um projeto da universidade e agradeceram várias vezes o convite para participar, o que nos deixa preocupados pois conseguimos perceber o abismo que existe entre as práticas universitárias e as comunidades em geral, com ênfase, nesse caso, a comunidade escolar. É necessário termos a consciência que os conhecimento e saberes construídos dentro dos muros da universidade só vão trazer transformação social a partir do momento em que dialogarmos com a comunidade e que atuamos conjuntamente na resolução de problemas e na proposição de novas práticas que façam sentido para essas pessoas.

A partir disso, essa pesquisa atende aos objetivos de apresentar um modelo de acesso e organização dos acervos digitais sobre história local de acordo com as demandas e necessidades dos professores e, ao mesmo tempo, constrói de forma colaborativa esse modelo de acesso, passando por questionários individuais prévios e finalizando com a validação do modelo pela entrevista de grupo focal. Para além desses dois objetivos, estabelecemos um diagnóstico que nos permitiu estudar como as estruturas mentais desses usuários se organizam e como se relacionam com a informação e também estabelecer um ecossistema que envolve diretamente a universidade nessas atividades, coordenando ações de análise e classificação de bens culturais digitais, bem como produzindo materiais em um trabalho contínuo de curadoria digital.

Capítulo VII – CONCLUSÃO

A pesquisa apresentada nesse relatório de tese surgiu da preocupação em preservar as informações, tema comum e que sempre esteve em perspectiva na medida em que as sociedades começaram a produzir e acumular conhecimento em maior escala. Esse trabalho, em especial, emerge dessas inquietudes relacionadas ao conhecimento histórico e em especial aos bens culturais do patrimônio material e imaterial do Estado de Goiás.

No início da construção desse projeto, já existia a consciência, através da experiência recente, que digitalizar o maior número de documentos e artefatos possíveis não seria suficiente para garantir que esses materiais fossem utilizados e além disso, o volume de documentação digital que estava sendo acumulada, sem a organização adequada, já se colocava como um fator que impedia o fácil acesso a esses documentos e portanto, acabava se colocando como mais um obstáculo no uso desses objetos.

Nesse sentido, a concepção inicial dessa pesquisa, que era o estudo da organização do Centro de Memória de Goiás – um programa de extensão criado no âmbito da Universidade Estadual de Goiás com o objetivo de ser o lócus de preservação do patrimônio cultural do território goiano – se transmutou na promoção do reuso desses objetos que estão sendo reunidos nesse portal online através de ações de higienização, organização e digitalização realizadas por todo o estado.

Assim, o trabalho aqui apresentado teve como foco o reuso educacional desses materiais, aliando dessa maneira as nossas práticas docentes de pensar e atuar no Ensino de História e além disso, apresentando-se em consonância com as ações que tem tido maior sucesso em viabilizar a utilização dos acervos históricos digitais, que é a promoção desse reuso em ações realizadas em espaços de educação formal e informal.

A pertinência em realizar esse trabalho no momento atual, para além das questões levantadas nesse relatório relacionadas a existência de poucos lugares dedicados à memória no estado e sua concentração nos grandes centros urbanos, à dificuldade de acesso a esses espaços por pessoas que não sejam pesquisadores acadêmicos, à

dificuldade de encontrar documentos e fontes históricas em acervos online, bem como a falta de sistematização que impede que esses acervos se relacionem entre si, se coloca ainda mais relevante de agora em diante a partir do advento da Pandemia de Covid-19 que atingiu o mundo como um todo.

Sabemos que as pesquisas acadêmicas e científicas estão sujeitas a interferências externas que fogem ao controle do pesquisador e que podem alterar todos os rumos anteriormente planejados, mas no caso da realização dessa tese, optamos por não incluir essa variável na realização das nossas atividades pois além de não termos sido diretamente impactados e impedidos de realizar os levantamentos de dados, tendo em vista que utilizamos os recursos digitais e reuniões online, as condições de isolamento e distanciamento social colocadas por essa pandemia apenas aceleraram esse processo do reuso educacional dos acervos digitais, já que todas as atividades de ensino tiveram que ser mediadas pela presença dos ambientes e aspectos virtuais. Nesse sentido, as inquietações iniciais para o desenvolvimento dessa pesquisa, que já se colocavam como preocupantes, se tornam urgentes e impostas para toda a classe docente.

Assim sendo, mesmo que tenha surgido uma resposta relacionada à pandemia ou à realização das atividades e aulas online pelos professores que participaram das nossas análises, optamos por não incluir esse componente no relatório do trabalho aqui demonstrado, pois os resultados apresentados já contribuem com os novos desafios trazidos por esse contexto, de acordo com os participantes da nossa última etapa metodológica, a realização da entrevista com o grupo focal.

O objetivo primeiro dessa pesquisa foi então apresentar um modelo de acesso e organização dos acervos culturais digitais, com foco nos materiais sobre História local, de acordo com as necessidades dos professores de História da cidade de Morrinhos e que pudesse facilitar e promover o aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem nas escolas da cidade. Para isso, empreendemos levantamentos de dados com o uso de questionários online anônimos para captar como as estruturas mentais desses indivíduos se organizavam, com o foco em criar mecanismos de buscas que dialoguem diretamente com os aspectos socio culturais de seu cotidiano e, nesse sentido, bastante intuitivos para essa categoria.

A organização de um espaço educacional voltado diretamente ao Ensino de História Local, dentro do portal do CMG também foi outro objetivo desse estudo e, dessa forma, nesse sentido propusemos a construção do REHL de maneira colaborativa, a partir

das demandas de materiais dos mesmos professores, ou seja, da definição de quais materiais e bem culturais digitais gostariam de ter acesso, enquanto razão da existência desse sistema de informação.

Para viabilizar a satisfação desses objetivos principais foi essencial recorrer ao campo científico da Ciência da Informação e, em especial com os aportes da metodologia específica que atua com os Estudos de Usuários, justamente para identificar e caracterizar os hábitos, as necessidades, os interesses e como essa categoria de sujeitos compreende e acessa essas informações.

Adicionalmente a esses dois objetivos principais, a pesquisa também contribuiu para a realização de um diagnóstico detalhado das condições do Ensino de História nas escolas de Morrinhos, levando em consideração aspectos relacionados tanto às práticas de ensino e aprendizagem, estrutura das escolas e condições de realização de atividades, quanto às características laborais a que esses sujeitos estão submetidos, o que pode possibilitar outros estudos que se concentrem diretamente nessas questões e que relacionem índices de aprendizagem com a situação dos trabalhadores da área da educação.

Outra consequência dessa pesquisa foi o planejamento de um ecossistema que integra as escolas do município através de seus professores e alunos com a universidade e seus acadêmicos, permitindo melhores práticas de ensino e aprendizagem e produzindo conteúdos para alimentar o REHL como parte essencial de sua formação enquanto futuros professores de história, o que além de cumprir os requisitos do estágio supervisionado obrigatório também os capacita para a produção de seus próprios materiais didáticos utilizando os acervos digitais.

Dessa maneira, o trabalho contribuiu tanto para a identificação de características detalhadas sobre a classe dos professores de História de Morrinhos, enquanto uma categoria específica dos usuários das informações digitais dos bens culturais materiais e imateriais, bem como para a produção de um modelo de acesso dessas informações, através da agregação de características e propriedades que permitam relacionar esses acervos, por meio da atuação dos Curadores Digitais e da universidade na formação continuada de todos esses agentes.

A título de considerações finais, é importante evidenciar que o modelo construído para o acesso dos materiais ainda se encontra no estado de maquete, ou seja, foi planejado teoricamente junto aos professores e se concentra nas categorias elencadas como

essenciais como Ano, Etapa, Assunto, Período Cronológico, Habilidades da BNCC, Habilidades do DC-GO, Recurso Didático e Termo de pesquisa, mas que somente terá sua eficácia potencializada a partir do momento em que ele for posto em funcionamento e utilizado sistematicamente por esses usuários, durante o planejamento de aulas e suas atividades no decorrer do ano letivo.

Aí então novas análises deverão ser realizadas para verificar quais foram os desafios na sua implementação e quais as atualizações e sugestões de mudanças serão necessárias para que continue atendendo aos objetivos propostos. Assim, recomendamos que novos estudos sejam realizados ao final do ano letivo, com a aplicação de novos questionários individuais e outra entrevista de grupo focal para verificar caminhos para a manutenção desse modelo.

Trabalhos futuros e encaminhamentos

Ao mesmo tempo, o trabalho com os curadores digitais deve ser reforçado, tendo em vista que os primeiros materiais produzidos e que foram apresentados no capítulo de resultados – os planos didáticos sobre a história das mulheres em Goiás, os registros de óbito de escravos que atuavam na mineração, os mapas dos caminhos coloniais entre outros – foram atividades experimentais realizadas nas orientações de estágio supervisionado não sendo concluído por alguns os alunos que tiveram muitas dificuldades em realizar esse trabalho. Esse se coloca como outro desafio a ser superado e também como objeto de novos estudos para pensar em como podemos inserir de forma contínua, a produção desses materiais no plano pedagógico do curso de História da UEG e que não seja apenas uma das possibilidades de atividades que o docente orientador possa solicitar a esses alunos.

Nesse sentido, as lições aprendidas com a realização dessa pesquisa se traduzem na necessidade de pensar em marcos legais e resoluções pedagógicas que possam garantir a manutenção desse ecossistema, de ambos os lados, tanto pelo viés da constante aproximação entre as pesquisas e estudos desenvolvidos na universidade, através de ações extensionistas que tenham como meta aproximar cada vez mais os pesquisadores da comunidade onde estão inseridos, quanto pela formação continuada dos professores das escolas e o vínculo constante entre esses sujeitos para que, mesmo após formados,

continuem convidados a participar de ações pedagógicas e grupos de pesquisa que reflitam as suas práticas em campo.

Como um dos resultados e possibilidades mais interessantes destacados por esse estudo, já estabelecemos um grupo de pesquisa que pretende refletir e construir práticas de ensino e aprendizagem com os professores que participaram do grupo focal e incluindo os participantes do pré-teste que continuam bastante interessados em acessar esses repositórios de acervos digitais. Esse canal de comunicação constante com os professores pode atuar enquanto um observatório de práticas docentes e atuar na raiz de alguns graves problemas que foram evidenciados através desses diálogos com essa categoria. Apesar de serem extremamente relevantes para a promoção de transformações sociais, essas questões não estavam no escopo de análises dessa tese, que tinha como foco pensar em como poderíamos fomentar o acesso de bens culturais de forma que a população se aproprie e se sinta participante desse patrimônio cultural e como introjetar nas pessoas a noção de pertencimento e de propriedade a respeito dessa memória.

Apresentamos nesse relatório alguns caminhos e soluções do ponto de vista da Ciência da Informação, mas as condições estruturais não devem ser deixadas de lado. Alguns resultados expressivos obtidos nos questionários inclusive apontam para algumas questões que precisam ser geridas com a secretaria de educação e com a própria universidade, no sentido de proposição de projetos de financiamento que visem o preparo dessas escolas para a realização de ações educacionais conectadas com a realidade atual, bem como que viabilizem práticas educacionais que preparem os alunos para o mundo a partir do letramento digital e que levem em consideração as diretrizes educacionais relacionadas à BNCC, as quais determinam que os alunos precisam ter a formação e domínio das ferramentas digitais, sendo, portanto, obrigação da escola fornecer a infraestrutura necessária para a realização dessas atividades.

Esse é outro desafio salientado por esse estudo, pois fica nítido que, apesar dos materiais curriculares (BNCC e DC-GO) defenderem a regionalização dos conteúdos, nas provas nacionais, que são a porta de entrada para o ensino superior em universidades públicas – as mais disputadas – esses mesmos materiais não são exigidos, o que faz com que muitas escolas não se preocupem com isso, em especial as escolas privadas que tem como meta fazer o maior número de alunos possíveis entrarem em instituições de ensino superior público para divulgar a qualidade do seu ensino. Defendemos com a conclusão dessa pesquisa uma maior integração entre os agentes do campo educacional, para que

essas propostas de revolução no ensino, a partir da perspectiva do local, do sujeito e dos espaços cotidianos, sejam incentivadas e possam ser aplicadas em sua totalidade.

Para finalizar, gostaríamos que esse trabalho colaborasse na sensibilização dos espaços de memória tais como museus e arquivos para que esse reuso educacional com o aporte do meio digital se torne o centro de suas preocupações em projetos futuros, tendo em vista que essas ações tem demonstrado ser a principal maneira de garantir a preservação do patrimônio cultural e a subsistência da riqueza das tradições culturais do povo brasileiro, em um momento onde existe grande dificuldade em sentir-se parte e até de se orgulhar de ser cidadão.

No início da construção do projeto dessa tese, tínhamos uma hipótese que a inexistência ou a pouca quantidade de acervos digitais ou espaços de memória online que as pessoas pudessem acessar os materiais de interesse, por meio de coleções bem organizadas e sistematizadas, era o fator determinante do número incipiente de pesquisas sobre a História de Goiás (em relação aos outros territórios brasileiros) e da falta de materiais didáticos específicos sobre a história do estado, mesmo sendo uma determinação curricular. Porém, através da realização de todas etapas desse trabalho, é notório pensar que para além do treinamento dos sujeitos, da produção de conteúdos culturais digitais que dialoguem com o cotidiano e de guias que orientem esses usuários na utilização dos sistemas, se não houver essa aproximação com o contexto socio cultural desses personagens, que os permita se apropriarem desses conteúdos e se sentirem produtores juntamente com os pesquisadores, de nada vai adiantar a utilização das novas tecnologias disponíveis.

Referências Bibliográficas

Araujo, C. A. (2009). Correntes teóricas da Ciência da Informação. *Ciência da Informação*, (38), 192-204.

_____ (2011). Ciência da Informação, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia: relações teóricas e institucionais. <http://doi.org/10.5007/1518-2924.2011v16n31p110>. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*. 16. 110.

_____ (2014). O que é ciência da Informação? *Informação & Informação*, 19, 1-30.

Arroyo, M. A. (2005) Educação patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: *Revista Outro Olhar – Revista de Debates*. Ano IV, n. 4.

Bacellar, C. A. 2005. Uso e Mau Uso dos Arquivos. In C. Pinsky *Fontes Históricas: 23-79*). São Paulo: Editora Contexto.

Bachi, V. et al. The digitization age: mass culture is quality culture. Challenges for cultural heritage in society. Digital heritage. Progress in cultural heritage: documentation, preservation, and protection. In: EUROMED 2014, INTERNATIONAL CONFERENCE, 5. Disponível em: <<http://resources.riches-project.eu/digitization-age-mass-culture-is-quality-culture/>>. Acesso em: 24 out. 2019

Baptista, S. G.; Cunha, M. B. (2007) Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. *Perspectivas em Ciência da Informação*, (12), n. 2, 168-184.

Beck, S; Manuel, R. (2008). Interviews and Focus Groups. In: *Practical Research Methods for Librarian and Information Professional*. News York. Neal. Schumann.

Bellotto, H. L. (2006) *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Bettencourt, A.; Marcondes, C. H. (2019) Elementos para uma política brasileira de acesso integrado, utilização e preservação de acervos digitais em memória e cultura. *PragMATIZES: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, n. 16, 44-61.

Bier, C. A.; Cavalheiro, R. A. (2015) Lei Rouanet × crowdfunding: fomentando os empreendimentos culturais. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, (9), n. 2, 30-47.

Bitencourt, C. M. F. (1993) Os confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada à História profana. IN: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH. (13); n. 25/26; set. 1992/ago. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/11470/1/O-IV-Coloquio-Internacional-Educacao-e-Contemporaneidade-ISSN-1982-3657-8-Ensino-de-Historia/pagina1.html#ixzz0xF04Mc4e>.

Borko, H. (1968). Information science: what is it? *American Documentation*, (19), n. 1, 3-5.

Borrego, M. & Modenesi, S. (2013). Centros de Memória Institucionais: métodos, procedimentos, ferramentas e tecnologia. *Cadernos de História*, 14 (20), 212-219.

Bosi, E. (2003). *O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Burke, P. (1990). A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. da UNESP.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Brasil. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental - História e Geografia*. BRASÍLIA: MEC/SEF.

_____ (2003). Lei no 10.639, de 9 de janeiro.

_____ (2010). Lei nº 12.343, de 2 de dezembro. *Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências*

_____ Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Calva González, J. J. (2004). *Las necesidades de información: fundamentos teóricos y métodos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____ (2009). *Satisfacción de usuarios: la investigación sobre las necesidades de información*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Camargo, A. M., & Goulart, S. (2015). *Centros de Memória Uma proposta de definição*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo.

Carmo, D.; Passos, R. (2019) O reuso de acervos culturais digitalizados no âmbito das indústrias criativas: a experiência do projeto europeana creative. In: SEABRA, Lavínnia (org.). *Processos contemporâneos: da ideia à publicação*. Goiânia: Gráfica Ufg. p. 322.

Carmo, V. (2013). *O uso de questionários em trabalhos científicos*. 2013. Disponível em < http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/> Acesso em 20 de maio de 2020.

Cerri, L. F. (2011). Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Cezar, T. (2019). História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV. Chaves, I. T.; Cavalcante, L. E. Educação patrimonial, bibliotecas e museus virtuais na escola. *Biblionline*, 16, n. 1, 44-54, 2020. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4775.2020v16n1.53105> Acesso em: 29 out. 2021.

Chianca, L. O.; Araujo, M. P.; Morais, M. E. B. R.; Marins, J.; Silva, A. B. (2014). Educação patrimonial e cultura digital: uma proposta em extensão universitária. *IPHAN-Serie patrimônio cultural e extensão universitária*, 4, 3-23.

Chiara, I.G.D. (2005). Grupo de Foco. Org. Valentim, Marta Lúgia Pomim. In: *Métodos Qualitativos de Pesquisa em Ciência da Informação*. São Paulo: Polis.

Comissão P. C. (1997), *Guia de museus brasileiros*. São Paulo, Divisão de Artes Gráficas, CCS, USP.

CONARQ. (2004). Carta para a Preservação do Patrimônio Arquivístico Digital. Rio de Janeiro, Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/conarq/cam_tec_doc_ele/preservacao/cartapreservacao.a.sp. Acesso em: 23 jul. 2019.

Correa, V. F.; Calliari, M. S. P. (2014). *Preservando o Patrimônio Histórico: um manual para gestores municipais*. São Paulo: Conselho de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo.

Costa, A. (2019). História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; Oliveira, Margarida Maria Dias de. (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV.

Cunha, M. (1982). Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 10, n. 2, p. 5- 19, jul./dez.

Cruz, R. C. A. (2012) Patrimonialização do patrimônio: ensaio sobre a relação entre turismo, 'patrimônio cultural' e produção do espaço, *GEOUSP Espaço e Tempo* (Online), 16 (2), p. 95-104. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74255>.

Dias, M. M. K.; Pires, D. (2004). Usos e usuários da informação. São Carlos: EdUFSCar, 48p. (Série Apontamentos).

Esteve, J.M. (1999). O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Baurú-SP, EDUSC.

European Commission. (2011). Recommendation on the digitalisation and online accessibility of cultural material and digital preservation. Official Journal of the European Union. European Union, Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0711&from=EN> Acesso em: 15 de jan. de 2018.

Europeana Creative. (2014a) D8.3- Annual Report 1. European Union, Disponível em: https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Projects/Project_list/Europeana_Creative/Deliverables/eCreative_Public_Report_y3_v1.0.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

_____. (2015a). Public report on year 3 of the Project. European Union,. Disponível em: https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Projects/Project_list/Europeana_Creative/Deliverables/eCreative_Public_Report_y3_v1.0.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2017.

European Commission. (2019). Directorate General for Communications Networks, Content and Technology. *Europeana DSI-4 Annual Report. August*. Publications Office, 2020. DOI.org (CSL JSON), <https://data.europa.eu/doi/10.2759/07652>.

Feldman, D. e Steindel, G.E. (2019). As relações entre Centros de Memória e Ciência da Informação: breve reflexão. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*. 10, 1, 147-166. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v10i1p147-166>.

Ferreira, M. M.; Oliveira, M. M. D. O. (2019) (Org.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 248p.

Figurelli, G. R. (2011). Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST*, 4 (2). Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/208/169> Acesso em: 20 de maio de 2020.

Florêncio, Sônia Rampim. 2019. “Política De Educação patrimonial No Iphan: Diretrizes Conceituais E ações estratégicas”. *Revista CPC* 14 (27esp):55-89. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp55-89>.

Fonseca, M. O. K. (2005). *Arquivologia e ciência da informação*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Fontanelli, S. A. (2005). Centro de memória e ciência da informação: uma interação necessária. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://rabci.org/rabci/memoria>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Fratini, R. Educação patrimonial em arquivos. *Histórica Revista Eletrônica*. São Paulo, edição nº 34, jan. Disponível em <www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia05/> Acesso em: 29/11/2011.

Freire, K. M. W., Sales, L. F., & Sayão, L. F. (2020). Curadoria digital no contexto artístico e cultural: possibilidades de reuso de dados de arte. *Encontros Bibli: Revista eletrônica De Biblioteconomia E Ciência Da informação*, 25, 01-21. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2020.e74280>

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 102 p.

Gama, R.; Rangel, M. (2020). Estudo preliminar sobre o patrimônio de Ciência & Tecnologia e sua divulgação no ambiente digital. *Anais Eletrônicos do 17º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*, Rio de Janeiro, 1-14.

Gonçalves, M. A. (2019). Periodização. In: Ferreira, M. M; Oliveira, M. M. D. (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV.

Horta, M.L.P.; Grunberg, E.; Monteiro, A.Q. (1999). *Guia Básico de Educação patrimonial*. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 65 p.

Iphan. E. P. (2015). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>> Acesso em: 18 ago. 2020.

Ismério, C.; Paz, F. (2019). Projeto patrimônio digital: desenvolvendo tecnologias, metodologias e jogos educativos para o museu Dom Diogo de Souza. *Brazilian Journal of Development*, 5, 12431-12444.

Janotti, M. L. M. (2009). História, política e ensino. IN: BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: *Contexto*, 42-53.

Lavoie, B.; Dempsey, L. (2004). Thirteen Ways of Looking at. Digital Preservation [21]. *D - Lib Magazine*, 10, n., 7/8. Disponível em: <www.dlib.org/dlib/july04/lavoie/07lavoie.html>.

Lemes, F. L. (2015). *Para além das gerais: Dinâmicas dos povos e instituições na América Portuguesa. Bahia, Goiás e Mato Grosso*. Goiânia: PUC Goiás.

Lima, I. (2013). A abordagem do Ensino de História local nos livros didáticos das séries iniciais. *Anais do encontro perspectivas do Ensino de História*. Campinas.

Lopes, I. L. Uso das linguagens controlada e natural em bases de dados: revisão da literatura. *Ciência da Informação*, Brasília, 31(1), 41-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n1/a05v31n1.pdf>>.

Luporini, T. J. (2002). Educação patrimonial: projetos para a educação básica. *Revista Ciências & Letras*, n. 31. 325-338.

Marques, M. B. P. S. M. & Gomes, L. I. E., Ed. (2020a). *Ciência da Informação: visões e tendências*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. (Investigação).

Marques, M. B. P. S. M., & Gomes, L. E. (2020b). Visão social humana da ciência da informação: Compreender o passado para construir o futuro. *Biblos: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, (6), 1129-1145.

Martins, I. L. (2009). História e Ensino de História: memória e identidades sociais. In: Montero, A.M; Gasparello, A.M; Magalhães, M.S (orgs). *Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad x.

- Martins, W. (2002). A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. São Paulo: Ática.
- Martins, D. L.; Dias, C. V. S. de M. (2019). Acervos digitais: perspectivas, desafios e oportunidades para as instituições de memória no Brasil. *Panorama Setorial da Internet*, São Paulo, n. 3, 1-16.
- Menezes, L. C. (2018). BNCC de Bolso. São Paulo: Editora do Brasil, 56 p.
- Moraes, C. C. P. (2011). Em terra de cego, caolho tem vida de rei: as imigrações no setecentos para o sertão dos Guayazes. Nota de pesquisa. *Revista da UFG*, 10, 66-90.
- Moreira, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- Morigi, V., & Souto, L. (2006). Entre o passado e o presente: as visões de biblioteca no mundo contemporâneo. 189-206. *Revista ACB*, 10(2), 189-206. Recuperado de <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/432>
- Moura Filha, M. B.; Cavalcanti Filho, I.; Nóbrega, I. F.; Palmeira, R. G. S. (2013). A utilização das mídias digitais como ferramenta de Educação patrimonial - o caso do site www.memoriajoapessoa.com.br. *Anais Eletrônicos XIV Enex*, Campina Grande.
- Nadai, E. (2009). O Ensino de História e a pedagogia do cidadão in, PINSKY, Jaime(org) O Ensino de História: e a criação do fato. São Paulo: contexto.
- NISO - National Information Standard Organization. (2004). Understanding Metadata. Bethesda, MD: NISO Press. Disponível em: <<http://www.niso.org/publications/press/UnderstandingMetadata.pdf>>.
- Nora, P. (1993). Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*. São Paulo, 10, 7-28.
- Oliveira, A. (2019). Educação patrimonial. In: Ferreira, M. de M.; Oliveira, M. M. D. de. (coord.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV.
- Oliveira, F. R. de; Moura Filha, M. B. (2012). Novas práticas de Educação patrimonial: do virtual ao real. In. TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 86-91.
- Oliveira, H. A. de. (2006). A construção da riqueza no sul de Goiás (1835-1910). Tese (Doutorado) – Franca: UNESP, p. 149.
- Oliveira da Silva, G., Saramago de Oliveira, G., & da Silva, M. M. (2021). Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. *Revista Prisma*, 2(1), 78-90. Recuperado de <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/44>
- Oriá, R. (2009). Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber Histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto. 128-148.
- Paes, M. L. (2009). Arquivo: teoria e prática. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

- Palacín, L. & Moraes, M. A. S. 1986. *História de Goiás*. Goiânia: Editora da UCG.
- PARO, Vitor Henrique. As funções da escola, a estrutura didática e a qualidade do ensino. In: PARO, V. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática. 2007, p. 33- 81.
- Patricio, T., & Magnoni, M. da G. (2018). Mineração de Dados e Big Data na Educação. *Revista GEMInIS*, 9(1), 57-75. <https://doi.org/10.4322/2179-1465.0901004>
- PEREIRA, Railane Antunes. Arquivos, Educação patrimonial e Ensino de História: os benefícios e obstáculos dessas aproximações. Brasília: XXIX Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490652935_ARQUIVO_Arquivo_s,EducacaoPatrimonialeEnsinodeHistoria-osbeneficioseobstaculosdessasaproximacoes..pdf> Acesso em: 15 jul. 2020.
- Pinheiro, M. J. (2004). Museu, memória e esquecimento: um projeto da modernidade. Rio de Janeiro: E-Papers.
- Pontes Junior, J.; Carvalho, R. A.; Azevedo, A. W. (2013). Da recuperação da informação à recuperação do conhecimento: reflexões e propostas. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 18(4), 2-17. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/35875>. Acesso em: 26 out. 2021.
- Preto, N. de L. & Assis, A. (2008). Cultura digital e educação: redes já! In: *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Preto & Silveira (orgs.). Salvador: EDUFBA.
- Queiroz, D. G. de C.; Moura, A. M. M. de. (2015). Ciência da Informação: história, conceitos e características. *Em Questão*, [S.L.], 21(3), p. 26, 24 Faculdade de Biblioteconomia Comunicação. <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245213.26-42>.
- Reis, M. G. dos; Serres, J. C. P.; Nunes, J. F. I. (2016a). Bens culturais digitais: reflexões conceituais a partir do contexto virtual. *Encontros Bibli, Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, 21 (45), 54-69. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2015v21n45p54>.
- Santos, É. (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa* [online]. 45, n. 0 [Acessado 30 Outubro 2020], e184961. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>>.
- Rocha, H.; Magalhães, M.; Gontijo, R. (orgs.) (2009). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem* [online]. v. 20, n. 2 [Acessado 31 Outubro 2021] , pp. v-vi. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Santos, T. N. C. (2014). Curadoria digital: o conceito no período de 2000 a 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação,

Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17324/1/2014_ThayseNataliaCantanhedeSantos.pdf.

Sayão, L. F.; Salles, L. F. (2014). Dados abertos de pesquisa: ampliando o conceito de acesso livre. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*. 76-92. Disponível em: http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_1eb35b9ea8_0000018277.pdf. Acesso em: 16 de jan. de 2018.

Sayão, L. F. (2016). Digitalização de acervos culturais: reuso, curadoria e preservação. In: SEMINÁRIO DE SERVIÇOS DE INFORMAÇÃO EM MUSEUS, 4., 2016, São Paulo. *Anais eletrônicos [...]*. São Paulo: Pinacoteca, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319403030_Digitalizacao_de_acervos_culturais_reuso_curadoria_e_preservacao/link/59a82ad5aca27202ed5f47d6/download. Acesso em: 17 maio 2020.

Scaico, P. D.; Queiroz, R. J. G. B. (2014). *O conceito big data na educação*. 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) – 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014). Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3115>>. Acesso em: 30 set. 2020.

Schmidt, M. A. (2009). A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto,

Schmidt, M.A.; Cainelli, M. (2009). *Ensinar História. Pensamento e ação na sala de aula*. 2 ed.- São Paulo: Scipione.

Shera, J.; Cleveland, D. History and foundations of information Science. *Annual Review of Information Science and Technology*, Washington, 12, 249-275, 1985.

Silva, A. M da. (2007). Ciência da Informação e Sistemas de Informação: (re)exame de uma relação disciplinar. *Prisma.Com*.

Silva, A. M. da. (2013). Ciência da informação e comportamento informacional: Enquadramento epistemológico do estudo das necessidades de busca, seleção e uso. *PRISMA.COM: Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação*(21), 235–295.

Silva, R. A. O. e Guillo, L. A. (2016) “CONDIÇÕES DE TRABALHO E ESTRESSE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO SEXO MASCULINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | Work condicions and stress: a study with basic education male teachers”, *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, 24(3), 153–166. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9458> (Acessado: 30 outubro 2021)

Sousa, R; Oliveira, B; Sousa, M. (2011). Reflexões sobre a digitalização de documentos e utilização de documentos digitais na preservação da memória histórica. In: Conference on Technology, Culture and Memory - CTCM, Recife. Disponível em: http://www.liber.ufpe.br/ctcm2011/anais/anais_ctcm/40_reflexoes_digitaliza

Souza, E. D. de, Dias, E. J. W., & Nassif, M. E. (2011). A Gestão da Informação e do Conhecimento na Ciência da Informação: Perspectivas Teóricas e Práticas Organizacionais. *Informação & Sociedade: Estudos*, 21(1). Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/4039>

Tardivo, J. & Pratschke, A. (2017). Educação e memória: métodos e experiências digitais. *V!RUS* 15. v1. 9.

Tessitore, V. (2003). Como implantar centros de documentação. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 9. (Projeto como fazer).

UNESCO. Convenção de 1972. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133369_por. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

UNESCO. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/> . Acesso em: 18 de agosto de 2020.

Universidade Estadual de Goiás. (2016). Regulamento para o Estágio dos Cursos de Licenciatura da UEG – Campus Morrinhos. Morrinhos.

Vainfas, R. Por que aprender História? In: Portal do Festival de História. Disponível em: http://www.festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/html/mat_4/

Zanirato, S. (2020). Paisagem cultural e espírito do lugar como patrimônio: em busca de um pacto social de ordenamento territorial. *Revista CPC*, 15(29), 8-35. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v15i29p8-35>.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

Winer, D.; Rocha, I. E. (2013). Europeana: um projeto de digitalização e democratização do patrimônio cultural europeu. *Patrimônio e Memória*, 9 (1), 113-127. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108065>.

Apêndice 1 – Valores para o modelo

1) Etapa: Fundamental ou Médio

2) Ano escolar: 6º, 7º, 8º, 9º (etapa fundamental), 1º, 2º, 3º (etapa médio)

3) Assunto: História do Brasil, História de Goiás, História de Morrinhos, História da América e novos assuntos de acordo com a produção dos materiais pelos curadores digitais.

4) Período Cronológico: Séc. XVIII, séc. XIX, séc. XX, e novos assuntos de acordo com a produção dos materiais pelos curadores digitais.

5) Habilidades BNCC:

6º Ano: EF06HI01 até EF06HI19 (19 habilidades)

7º Ano: EF07HI01 até EF07HI17 (17 habilidades)

8º Ano: EF08HI01 até EF08HI27 (27 habilidades)

9º Ano: EF09HI01 até EF09HI36 (36 habilidades)

1º, 2º e 3º anos: EM13CHS101 até EM13CHS106 (6 habilidades)

EM13CHS201 até EM13CHS206 (6 habilidades)

EM13CHS301 até EM13CHS306 (6 habilidades)

EM13CHS401 até EM13CHS404 (4 habilidades)

EM13CHS501 até EM13CHS504 (4 habilidades)

EM13CHS601 até EM13CHS605 (5 habilidades)

6) Habilidades DCGO:

6º Ano: EF06HI01-A até EF06HI01-G (7 Habilidades)

EF06HI02-A até EF06HI02-F (6 Habilidades)

EF06HI03-A até EF06HI03-E (5 Habilidades)

EF06HI04-A até EF06HI04-B (2 habilidades)

EF06HI05-A até EF06HI05-C (3 habilidades)

EF06HI06-A até EF06HI06-C (3 habilidades)

EF06HI07-A até EF06HI07-F (6 habilidades)

EF06HI08-A até EF06HI08-B (2 habilidades)

EF06HI09-A até EF06HI05-D (4 habilidades)

EF06HI10-A até EF06HI10-D (4 habilidades)

EF06HI11-A até EF06HI11-C (3 habilidades)

EF06HI12-A até EF06HI12-D (4 habilidades)

EF06HI13-A até EF06HI13-D (4 habilidades)

EF06HI14-A até EF06HI14-C (3 habilidades)

EF06HI15-A até EF06HI15-B (2 habilidades)

EF06HI16-A até EF06HI16-C (3 habilidades)

EF06HI17-A (1 habilidade)

EF06HI18-A até EF06HI18-E (5 habilidades)

EF06HI19-A até EF06HI19-B (2 habilidades)

7º Ano: EF07HI01-A até EF07HI01-F (6 habilidades)

EF07HI02-A até EF07HI02-G (7 habilidades)

EF07HI03-A (1 habilidade)

EF07HI04-A até EF07HI04-D (4 habilidades)

EF07HI05-A até EF07HI05-F (6 habilidades)

EF07HI06-A até EF07HI06-C (3 habilidades)

EF07HI07-A até EF07HI07-C (3 habilidades)

EF07HI08-A até EF07HI08-B (2 habilidades)

EF07HI09-A até EF07HI09-D (4 habilidades)

EF07HI10-A até EF07HI10-B (2 habilidades)

EF07HI11-A até EF07HI11-B (2 habilidades)

EF07HI12-A até EF07HI12-B (2 habilidades)

EF07HI13-A até EF07HI13-C (3 habilidades)

EF07HI14-A até EF07HI14-B (2 habilidades)

EF07HI15-A até EF07HI15-B (2 habilidades)

EF07HI16-A até EF07HI16-D (4 habilidades)

EF07HI17-A até EF07HI17-B (2 habilidades)

8º Ano: EF08HI01-A até EF08HI01-D (4 habilidades)

EF08HI02-A até EF08HI02-C (3 habilidades)

EF08HI03-A até EF08HI03-B (2 habilidades)

EF08HI04-A até EF08HI04-D (4 habilidades)

EF08HI05-A até EF08HI05-D (4 habilidades)

EF08HI06 (1 habilidade)

EF08HI07 (1 habilidade)

EF08HI08 (1 habilidade)

EF08HI09 (1 habilidade)

EF08HI10-A até EF08HI10-C (3 habilidades)

EF08HI11-A até EF08HI11-C (3 habilidades)

EF08HI12-A até EF08HI12-D (4 habilidades)

EF08HI13 (1 habilidade)

EF08HI14-A até EF08HI14-C (3 habilidades)

EF08HI15-A até EF08HI15-C (3 habilidades)

EF08HI16 (1 habilidade)

EF08HI17 (1 habilidade)

EF08HI18-A até EF08HI18-C (3 habilidades)

EF08HI19-A até EF08HI19-C (3 habilidades)

EF08HI20-A até EF08HI20-C (3 habilidades)

EF08HI21-A até EF08HI21-D (4 habilidades)

EF08HI22-A até EF08HI22-D (4 habilidades)

EF08HI23-A até EF08HI23-D (4 habilidades)

EF08HI24-A até EF08HI24-C (3 habilidades)

EF08HI25 (1 habilidade)

EF08HI26-A até EF08HI26-B (2 habilidades)

EF08HI27-A até EF08HI27-B (2 habilidades)

9º Ano: EF09HI01-A até EF09HI01-D (4 habilidades)

EF09HI02-A até EF09HI02-D (4 habilidades)

EF09HI03-A até EF09HI03-B (2 habilidades)

EF09HI04 (1 habilidade)

EF09HI05-A até EF09HI05-G (7 habilidades)

EF09HI06-A até EF09HI06-D (4 habilidades)

EF09HI07 (1 habilidade)

F09HI08-A até EF09HI08-B (2 habilidades)

EF09HI09 (1 habilidade)

EF09HI10-A até EF09HI10-D (4 habilidades)

EF09HI11-A até EF09HI11-B (2 habilidades)

EF09HI12-A até EF09HI12-B (2 habilidades)

EF09HI13-A até EF09HI13-D (4 habilidades)

EF09HI14-A até EF09HI14-D (4 habilidades)

EF09HI15-A até EF09HI15-B (2 habilidades)

EF09HI16 (1 habilidade)

EF09HI17-A até EF09HI17-C (3 habilidades)

EF09HI18-A até EF09HI18-B (2 habilidades)

EF09HI19-A até EF09HI19-D (4 habilidades)

EF09HI20-A até EF09HI20-B (2 habilidades)

EF09HI21 (1 habilidade)

EF09HI22 (1 habilidade)

EF09HI23 (1 habilidade)

EF09HI24 (1 habilidade)

EF09HI25 (1 habilidade)

EF09HI26-A até EF09HI26-C (3 habilidades)

EF09HI27 (1 habilidade)

EF09HI28-A até EF09HI28-E (5 habilidades)

EF09HI29 (1 habilidade)

EF09HI30-A até EF09HI30-B (2 habilidades)

EF09HI31-A até EF09HI31-B (2 habilidades)

EF09HI32 (1 habilidade)

EF09HI33-A até EF09HI33-B (2 habilidades)

EF09HI34-A até EF09HI34-C (3 habilidades)

EF09HI35-A até EF09HI35-E (5 habilidades)

EF09HI36-A até EF09HI36-C (3 habilidades)

1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio ainda não está aprovado o Documento Curricular para Goiás.

Apêndice 2 – Publicações resultantes da pesquisa

- Chagas, Paula Roberta, Feliz Alberto Ribeiro Gouveia, Alison Carlos Filgueiras, and Marcos Antônio da Torres. 2018. “Goiás State University as Locus for Heritage Preservation: Genesis of a Memory Center.” In 6th International Conference on Heritage and Sustainable Development, 741–48. Granada-ES.
- Chagas, Paula Roberta and Feliz Ribeiro Gouveia. Por um patrimônio histórico e cultural ao alcance das mãos: uma proposta para o Centro de Memória de Goiás a partir do acesso e reuso de acervos digitais. In proceedings SITEGI. 2019. Porto.
- Chagas, Paula Roberta, Gouveia Feliz Ribeiro, Filgueiras, Alison Carlos, França, Thyago Madeira. 2019. “A Extensão Universitária como estratégia para o desenvolvimento sustentável: o caso do Centro de Memória de Goiás. In 1st International Conference on Humanitarian Action and Cooperation for Development. Porto
- Filgueiras, Alison Carlos, Feliz Ribeiro Gouveia, and Paula Roberta; Chagas. 2020. “Interoperabilidade Semântica Em Patrimônio Cultural: Estratégias e Ferramentas Para Concepção de Um Centro de Memória.” Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais 155: 136–55.
- Filgueiras Alison Carlos, Gouveia, Feliz Alberto Ribeiro and Paula Roberta Chagas. 2020. “An open, semantic and connected model for digital collections of cultural heritage of Goias State”. In proceedings. 2nd International Conference on Museum Big Data. Nicosia, Cyprus.
- Chagas, Paula Roberta, Filgueiras Alison Carlos and Gouveia, Feliz Alberto Ribeiro. 2020. “The Goiás Memory Center and heritage education: Reuse of historical collections and Museum data in schools in a Brazilian country town (Morrinhos / Goiás)”. In proceedings. 2nd International Conference on Museum Big Data. Nicosia, Cyprus.
- Chagas, Paula Roberta and Feliz Ribeiro Gouveia. “Educação Patrimonial, Reuso de acervos culturais digitais e o Centro de Memória de Goiás.”. In proceedings SITEGI. 2021. Porto.