

Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória

Archives and Education: Practices of archiving and memory

Diana Gonçalves VIDAL¹

Andre Luiz PAULILO²

Resumo

O texto, dividido em duas partes, debruça-se sobre os desafios da relação entre arquivos e educação. Inicialmente, traça um panorama historiográfico em educação de modo a evidenciar as formas como o campo da história da educação no Brasil aproximou-se das discussões sobre memória, patrimônio e cultura escolar, com atenção à materialidade das práticas escolares e a uma educação da sensibilidade. Na sequência, discorre sobre as práticas de arquivo em educação, a partir de quatro eixos: arquivos e cultura material; relação entre lúdico e rotina; conciliação entre parte e todo; e vontade de memória. A título de considerações finais, interroga-se sobre os riscos do “presentismo” que invade a cultura contemporânea.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Patrimonial. Cultura Escolar. Cultura Material.

Abstract

The article, divided into two parts, addresses the challenges of linking archives to education. First, it traces a historiographical panorama in education in order to highlight the ways in which the field of history of education in Brazil approached the discussions on memory, heritage and school culture, with attention to the materiality of school practices and the education of sensibility. Next, it discusses the archiving practices in education, from four axes: archives and material culture; relationship between playful and routine; reconciliation between part and whole; and desire for memory. As a final comment, it questions the risks of the “presentism” that invades contemporary culture.

Keywords: History of Education. Education in Heritage. School Culture. Material Culture.

1 Professora de História da Educação na Faculdade de Educação (USP), diretora do Instituto de Estudos Brasileiros (USP), Pesquisadora 1B do CNPq, líder do Projeto Temático Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), processo nr. 2018/26699-4, e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE). E-mail: dvidal@usp.br.

2 Professor de História da Educação da Faculdade de Educação (Unicamp), Diretor do Centro de Memória-Unicamp, Pesquisador 2 do CNPq e editor associado da Revista Pró-Posições. E-mail: paulilo@unicamp.br.

Introdução

A variedade das relações que se pode estabelecer entre arquivos e educação já permite identificar algumas de suas principais tendências atuais. Sem a ambição de realizar um estudo ao modo de balanço ou inventário, o nosso propósito aqui foi explorar os dois lados de um mesmo veio de trabalho que a organização de documentos da escola e da educação em arquivos abriu para a pesquisa. Assim, por um lado, quisemos tratar das relações entre patrimônio, memória e cultura escolar que envolveram a pesquisa em história da educação a partir dos acervos escolares, de entidades educativas ou de educadores. Por outro lado, ocupamos das interfaces entre a pesquisa da educação em arquivos públicos e a educação em arquivos, a fim de distinguir e discutir a variedade das estratégias voltadas à inteligibilidade dos acervos documentais.

O objetivo deste artigo, então, é refletir sobre a variedade de práticas em torno dos arquivos, e o texto está dividido em duas partes. Na primeira delas, importou explorar os nexos entre a interpretação histórica e o espólio material da educação que lhe serviu de fonte. Na outra parte, a atenção recai sobre as práticas de arquivo em educação e procuramos atentar às muitas possibilidades de sua realização: a pesquisa em educação, a guarda da memória institucional, as atividades educativas dos setores de educação dos Arquivos e as atividades escolares de educação patrimonial.

1. Memória, Patrimônio e Cultura Escolar

Ainda que distantes dos programas e currículos de ensino e de formação de docentes, os estudos sobre o patrimônio histórico escolar e a memória educacional prosperaram por diferentes caminhos no Brasil. Tanto no esforço de crítica da memória política legada pela geração de educadores nascida em meio à transição da monarquia para a República quanto nas investigações a respeito da materialidade da escola e das sensibilidades próprias à escolarização, tem sido central a preocupação com os processos de recodificação do passado que envolvem a história da educação pública.

Inicialmente, a contestação da memória educacional herdada foi recurso central para a percepção da dimensão cultural do processo de escolarização no Brasil e os arquivos e artefatos escolares serviram de principal fonte de estudo. A variedade de práticas de arquivo em educação será tratada na segunda parte. Nesta primeira parte desejamos refletir sobre dois aspectos da mudança de perspectiva que envolveu a pesquisa histórica, o patrimônio educativo e os arquivos escolares

nas iniciativas de compreensão do passado escolar no país. Por um lado, a atenção recaiu sobre alguns dos aspectos historiográficos do empreendimento crítico de contestação de uma memória legada. Por outro, as novas tramas e urdiduras que se pôde obter a partir desse empreendimento crítico foram sublinhadas.

1.1 A contestação da memória

Desde os balanços iniciais das pesquisas em história da educação até as suas atuais tendências historiográficas, os estudos acumulam discussões fecundas em torno da custódia do passado, ou melhor, das disputas pelo controle do seu significado no presente. Não se trata de uma investida de análise particular da história da educação, como atestam os trabalhos de Vesentini (1997) e De Deca (1981) para outras áreas e domínios da história, mas que no caso da educação contribuiu para “redesenhar o território em que tradicionalmente vinham se movendo os historiadores da educação” (CARVALHO, 2003, p. 308).

Por um lado, o empenho de Warde (1984) e Carvalho (1998) em produzir uma história da história da educação revolveu o solo de memórias sedimentadas. O protagonismo do Estado e a memória educacional das camadas médias que Warde criticou ou a matriz azevediana que Marta Carvalho identificou na historiografia da educação já não detêm o monopólio da representação do passado histórico da educação no Brasil. Também a memória dos educadores que antecederam essa geração de pesquisadoras sofreu uma crítica interessada em construir um novo olhar sobre seu legado. Clarice Nunes (1990, p. 38) chegou a falar em “necessidade de um acerto de contas com a Historiografia da Educação” que havia formado a sua geração de educadores. Contra os estereótipos fomentados por testemunhos tidos como definitivos ou as formas fugidias de construção dos marcos de uma nova era na educação, a série de críticas que, desde meados dos anos 1980, foi elaborada em torno dos cânones que então governavam a memória da educação brasileira contribuiu para uma revisão crítica dos padrões historiográficos dominantes.

Por outro lado, os estudos sobre a cultura material escolar e a atenção ao aparato de recursos e objetos que a aprendizagem exige para se realizar na escola levaram a se repensar as práticas de ensino do passado e seu impacto nas experiências cotidianas dos indivíduos. Atualmente, para a compreensão de como foram organizadas na escola a disciplina e higiene do corpo, a sociabilidade dos indivíduos, a administração do tempo e dos espaços pedagógicos ou a utilização escolar dos saberes, é imprescindível identificar as materialidades a partir das quais se instrumentalizaram as estratégias de dissuasão. De fato, às pesquisas acerca da lousa, das carteiras, dos livros e dos cadernos escolares vieram se somar iniciativas

de análise das práticas de formação, aprendizagem e resistência. Escolano Benito (2017, p. 223) bem percebe, nos vestígios que a memória retém da materialidade do mundo escolar, um meio para problematizar “os silêncios da história da educação e da gramática que codificou a escolarização”. Dessa relação entre a experiência dos sujeitos e a cultura material da escola restam vestígios que, hoje, uma história das sensibilidades já articula com algum resultado – como, aliás, mostram, por exemplo, Oliveira (2018) e Vidal com Silva (2010).

Ainda que explorem, por assim dizer, espaços de recordação diferentes, ambas as perspectivas de compreensão marcaram a historiografia com uma reinterpretção das construções fundadoras da educação brasileira. Parte das atuais preocupações com a memória educacional e a cultura material da escola resultou da reorientação das práticas de pesquisa da história da educação. Das iniciativas que desde então se seguiram para um balanço crítico das interpretações do passado educacional e para conservar o espólio material da escola de outrora, é útil observar dois nexos específicos. O primeiro deles tem a ver com os seus regimes de historicidade e, assim, com as relações que mantemos com o tempo, conforme Hartog (2013) propõe pensar. O outro nexo entre interpretação e espólio de que é útil tratar aqui diz respeito à escola como lugar de memória e, assim, segundo a bem conhecida fórmula de Pierre Nora (1993, p. 21-22): simultaneamente um lugar que a imaginação investe de uma aura simbólica, o recorte material de uma unidade temporal e uma chamada concentrada da lembrança.

Conforme argumenta Hartog (2013), um regime de historicidade tanto envolve o campo de experiência passado com o horizonte de expectativa em relação ao futuro quanto remete a uma percepção do presente. Formulados a partir do presente, a noção de patrimônio e o dever de memória, em vez de percebidos como indício das diferenças entre o hoje e o ontem, são vistos por Hartog como elementos da dilatação do tempo presente. Já para Nora (1993, p. 13-14), os lugares de memória expressam o sentimento de que não há memória espontânea, “o apego visceral que nos mantém ainda devedores daquilo que nos engendrou”, mas também o “distanciamento histórico que nos obriga a considerar com um olhar frio a herança e a inventariá-la”. Como a “dilatação do tempo presente” que Hartog identifica no atual regime de historicidade, a multiplicação dos lugares de memória é, para Nora, o resultado de mudanças nas relações entre memória e história. Independentemente das diferenças de perspectiva entre um e outro autor, em ambos os casos, as noções de memória e história são urdidas às possibilidades de compreensão do presente para conferir identidade ou por uma vontade de verdade.

Hartog e Nora não são os únicos nesse empreendimento. A plêiade de estudiosos que exploram esse veio do trabalho teórico já é testemunho suficiente das dificuldades que há em compreender as diferentes relações que a memória e a

história mantêm com o passado. Le Goff (1984), Gerard Namer (1987), Michael Pollak (1989), Ulpiano Meneses (1992), Steven Dubin (1999), Henry Rousso (2006) e, entre outros, Paul Ricoeur (2007) têm estudos profícuos acerca dessas proximidades, que Chartier uma vez chamou de incomensuráveis:

A epistemologia da verdade que rege a operação historiográfica e o regime da crença que governa a fidelidade da memória são irreduzíveis, e nenhuma prioridade, nem superioridade, pode ser dada a uma à custa da outra. Sem dúvida, entre história e memória as relações são claras. O saber histórico pode contribuir para dissipar as ilusões ou os desconhecimentos que durante longo tempo desorientaram as memórias coletivas. E, ao contrário, as cerimônias de rememoração e a institucionalização dos lugares de memória deram origem repetidas vezes a pesquisas históricas originais. Mas não por isso memória e história são identificáveis. A primeira é conduzida pelas exigências existenciais das comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial da construção do seu ser coletivo. A segunda se inscreve na ordem de um saber universalmente aceitável, “científico”, no sentido de Michel de Certeau. (CHARTIER, 2009, p. 24).

Assim, as diferentes perspectivas de reinterpretção das construções fundadoras da educação brasileira contribuíram para a renovação teórica, temática e metodológica da representação histórica do passado educacional. Ainda que, na avaliação de algumas das protagonistas, o esforço não tenha sido suficiente para firmar “alternativas consistentes de produção de pesquisas na área” (CARVALHO, 2003, p. 306), em alguma medida, resultaram dele os pontos de conexão fundamentais em que memória e história entretecem o passado e a atualidade educacional brasileira. O “acerto de contas com a historiografia da educação” de que fala Clarice Nunes (1990, p. 37) não deixa de ser um retrabalho da memória, “um trabalho de pensamento que também experimentamos como ação e afeto”. Outra parte desse trabalho foi realizada em forma de balanços da produção. A fórmula aventada por Warde (1984) para a avaliação crítica das tendências na historiografia da educação brasileira foi acompanhada por outras iniciativas do gênero. Barreira (1995), Bontempi Jr. (1999), Xavier (2001), Faria Filho e Catani (2002) e Vidal e Faria Filho (2005) contribuíram para a mesma tarefa de crítica. De fato, entre “o acerto de contas com a historiografia” e os balanços de produção, a memória educacional e da sua política de realização não só questionou a herança legada de uma geração que se compreendeu pioneira, como também fomentou a pesquisa em outras fontes e materiais de estudo.

1.2. As materialidades da escola e as sensibilidades

Nesse movimento de retrabalho da memória, a atenção ao patrimônio educativo foi outro elemento que, então, importou urdir. Há na série de estudos que se debruçaram sobre o edifício escolar, o mobiliário, o livro e demais artefatos utilizados pelo trabalho cotidiano da escola, uma preocupação com os usos dos materiais e modelos pedagógicos. Sobretudo as investigações acerca daquilo que “as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos” (CARVALHO, 1998, p. 34) fizeram da materialidade da escola um tema de pesquisa relevante para a compreensão dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses modelos e objetos. A atenção à cultura material da escola e ao seu patrimônio educativo deslocou a ênfase das pesquisas em, ao menos, duas direções. Uma que vai “da inteligibilidade interna dos sistemas pedagógicos para a multiplicidade dos dispositivos materiais em que se inscrevem e para os usos dos mesmos” (CARVALHO, 1998, p. 34). A outra parte das coisas palpáveis e duradouras em direção aos agenciamentos dos vários grupos sociais, os imperativos do comércio e da indústria e intencionalidades do Estado, para, conforme advertem Vidal e Silva (2010, p. 43), deter-se nas “experiências individuais e coletivas de construção de subjetividades, esquemas perceptivos, gostos, corporeidades, memórias e afetos”. Nos dois sentidos, afirmam-se perspectivas de pesquisa já distantes dos esquemas explicativos propostos por Fernando de Azevedo para a história da educação brasileira.

Para além da memória política legada pelas reformas educacionais, o movimento em direção à caixa-preta da escola observou nos artefatos e nas práticas cotidianas uma “forma”, “gramática” ou “cultura” muito própria. A noção de cultura escolar como categoria de análise e objeto de estudo (FARIA FILHO et. al., 2004) animou uma parte da historiografia com questões distantes dos cânones que então governavam a memória da educação brasileira. Os estudos sobre o tempo e o espaço, as disciplinas, os símbolos, os ritos, as festas, a punição e as representações escolares ou acerca da infância e das práticas de sua higienização fizeram “recusar os determinismos que ou afirmavam a escola como reprodutora da sociedade ou atribuíam poder desmesurado à instituição no disciplinamento social” (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 25). A noção de cultura escolar se afirmou como categoria de análise a partir de diferentes definições e perspectivas, além de renovar o questionário da investigação em história da educação, e também respondeu tanto ao interesse da pesquisa pelos sujeitos em seu contato com a materialidade da escola quanto ao desafio de se estudar as práticas escolares e à preocupação com a eficácia das reformas educativas (VIDAL; PAULILO, 2018).

No Brasil, as discussões sobre a memória educacional, o patrimônio educativo e a cultura escolar estimularam uma revisão crítica da história da educação.

De fato, tanto alteraram as relações que mantemos com a herança legada pela geração de educadores que nos precederam quanto lograram animar *reinvestigações* em diferentes direções. Há mais, contudo, caso se considere o que significou a busca por novas fontes de pesquisa e o espólio de textos, de artefatos e de práticas, representações e estratégias que se pôde inventariar a partir dessas discussões. O empenho da crítica historiográfica da história da educação para revolver seu solo de memórias sedimentadas trouxe exigências de método de pesquisa e, também, de organização e conservação dos acervos escolares. Complementares ao esforço de revisão dos padrões historiográficos vigentes na história da educação, a atuação educativa nos Arquivos e as atividades escolares de educação patrimonial implicam perceber a dupla temporalidade dos nexos entre arquivo e educação. Entre, por um lado, o Arquivo como instituição de guarda do passado e, por outro, a educação como exercício no presente, as práticas de arquivo em educação fomentam variadas possibilidades de dar inteligibilidade ao vivido num tempo em que, conforme adverte, baseado em Hannah Arendt, Hartog (2013, p. 260), o presente não se deixa apreender como um mero entremeio no tempo, “onde se toma consciência de um intervalo que é inteiramente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda”.

2. As práticas de arquivo em educação

O exercício do arquivamento supõe o constante movimento pendular entre regularidades e diferenças. De fato, se são as regularidades que permitem a organização dos quadros de arranjo e o estabelecimento de séries documentais e, portanto, operam como contingência do ato arquivístico; são as diferenças que suscitam os interrogantes sobre as alterações pelas quais o acervo passou ao longo do tempo de sua constituição – como, por exemplo, mudanças nos organogramas em caso de arquivos institucionais e alteração nas trajetórias de vida em arquivos pessoais. Tanto um quanto outro movimento do pêndulo possibilita problematizar a documentação e abre o conjunto documental a interpretações, promovendo uma reflexão sobre a história do arquivo na dimensão da dinâmica da prática pessoal ou institucional do arquivamento.

Nesse sentido, não se reconhece inércia no processo de guarda. Ao contrário, toda guarda implica em seleção, guiada por critérios operatórios no momento em que foi feita, e toda seleção produz um efeito de memorização. De modo similar, o processamento arquivístico de um conjunto documental informa sobre os critérios que lhe deram suporte e alimentam a monumentalização da instituição ou sujeito ao qual o acervo pertenceu ou ainda pertence. Como atos de memória, as duas práticas não são inertes e provocam o desvendamento dos móveis conscientes ou

inconscientes que lhes deram origem. Dessa forma, o ato de arquivamento tanto pode ser concebido como objeto de investigação da história da educação quanto como meio para a educação patrimonial. Para desdobrar essa questão, quatro eixos são propostos: arquivos e cultura material; relação entre lúdico e rotina; conciliação entre parte e todo; e vontade de memória.

2.1 Arquivos e cultura material

Tomar a cultura material como elemento articulador de uma reflexão sobre a relação entre Arquivos e Educação supõe conceber tanto o documento quanto o local de guarda em sua dimensão material. Similarmente, suscita observar o exercício do processamento arquivístico e as formas de arquivamento como constituídos por materialidades. O primeiro desafio consiste em perceber o documento não apenas como fonte de informações, mas como um artefato, e se indagar sobre as condições concretas de sua produção. Um texto datilografado, por exemplo, permite tecer considerações sobre o tipo de papel utilizado (papel sulfite ou seda), a técnica empregada (à mão, máquina de escrever portátil ou de mesa, mecânica ou elétrica), aspecto (original ou cópia, neste caso, uso de carbono ou xerox). Cada uma dessas questões remete a um conjunto de aprendizagem sobre as tecnologias da escrita em perspectiva histórica e sobre as práticas corporais dos sujeitos produtores. Se a máquina de escrever é de mesa e elétrica, a escrita somente pode se dar em um espaço específico, escritório ou sala de trabalho; já para a máquina mecânica portátil, os ambientes são improvisados e cabe àquele que escrever criar as condições adequadas para a produção do texto. Se o documento tiver sido escrito à mão, outras indagações emergem, como tipo de caneta ou tinta empregada. Todos esses aspectos possibilitam efetuar uma “viagem” no tempo e reconhecer modos pretéritos da construção do conhecimento.

Operar com a materialidade dos documentos, assim, confere oportunidade a explorar experiência humana em diversas temporalidades. Para ficar no mesmo exemplo, o contraste entre os objetos da escrita usados no passado para a elaboração do documento e os do presente para o processamento do Arquivo abre uma senda à reflexão sobre as mudanças históricas e seus efeitos sociais, culturais, econômicos e corporais. Era limitada a possibilidade de reproduzir um texto com papel-carbono em uma máquina mecânica. Assim, várias cópias significavam, várias vezes, datilografar um mesmo texto. Atualmente, com a digitação em computadores, a reprodução deixa de ser um problema àquele que escreve. De modo similar, alterar um texto datilografado supunha valer-se de marginálias, de acertos manuscritos ou mesmo da atividade efetiva de recortar e colar um novo trecho sobre o papel. Atualmente, cortar e colar tornaram-se meros comandos na elaboração de textos digitais.

No entanto, a exploração da materialidade não se restringe a esse enfoque. Uma outra dimensão também pode ser acessada quando a interrogação recai sobre as condições de sobrevivência dos documentos ao longo do tempo ou sobre as razões do desaparecimento de vestígios do passado. O valor probatório, em muitos casos, é o que leva à preservação documental. Isso tanto é válido para Arquivos institucionais quanto para arquivos pessoais. Fichas de alunos, históricos escolares, documentos trabalhistas são guardados com mais frequência do que trabalhos de alunos e planos de aula em Arquivos escolares. Certidões de nascimento ou casamento, certificados e recibos permanecem, enquanto outros testemunhos cotidianos da vida desaparecem dos arquivos pessoais. O valor sentimental é outro fator distintivo para a guarda. Fotografias de eventos escolares ou de cenas familiares, correspondências pessoais e diários são objetos que muitas vezes encontramos nos arquivos.

Para além destes condicionantes sociais e culturais, vale levar em consideração outros aspectos históricos – como desastres naturais e eventos políticos, como guerras, revoluções – e pessoais – como mudanças de endereço, doenças e eventos familiares, como nascimentos, casamentos, separações –, entre outros. São as condições materiais da vida e da existência que se refletem também nas ações de preservação documental e dão margem a atividades relacionadas à educação patrimonial. Considerar os modos como sujeitos e sociedade cuidam dos vestígios do passado ou produzem representações do ontem, monumentalizando acontecimentos e relegando experiências ao esquecimento, configura motes importantes para se pensar sobre o presente e para incentivar atitudes de salvaguarda do patrimônio material (e imaterial).

Nessa vertente, o próprio espaço do Arquivo pode ser problematizado, nas condições de guarda e preservação que apresenta. O exercício da higienização, os objetos utilizados visando não agredir o suporte, o recurso a papéis neutros para evitar ou retardar o processo de deterioração, o acondicionamento em caixas, o controle de umidade, temperatura e luminosidade: são todas questões associadas diretamente à materialidade, cujo cuidado e observação implicam ações preservacionistas, que podem ser estendidas a outros espaços físicos e teóricos, levando a uma compreensão mais alargada da conservação documental e gerando oportunidade para discussões em educação patrimonial que extravasam o ambiente do Arquivo.

Vivemos em um mundo de artefatos, construídos como extensão do nosso corpo, situados em um meio ambiente simultaneamente condição de esgotamento e de superação da experiência humana (WARNIER, 1999). Retomar a dimensão sensorial e concreta da vida permite não apenas olhar para os sujeitos no passado e considerar suas trajetórias como fruto da negociação entre impulso e constrangimento; convida a compreender o presente na intersecção possível

entre desejo e realização. Repõe a percepção da história como construção social, dinâmica e mutável. Retrama, por fim, a noção de *homo faber*, já não concebido apenas como aquele que pode controlar o destino pelo uso de ferramentas, mas como aquele que é também moldado pela materialidade com a qual convive.

2.2 Relação entre lúdico e rotina

O ato arquivístico é configurado por um conjunto de regras definidas pela disciplina Arquivística e testadas na prática do arquivamento. Tais regras organizam rotinas a serem seguidas e envolvem o disciplinamento das tarefas cotidianas. No escopo do trabalho no arquivo, poucas vezes se explicita o componente lúdico que a atividade comporta. No entanto, ele está presente em, ao menos, duas maneiras.

A primeira delas refere-se ao prazer da pesquisa e da descoberta. No subitem anterior nos referimos ao conjunto de saberes que podem ser ativados quando atentamos para a cultura material. Consistem em conhecimentos suscitados pela atividade investigativa sobre e com os documentos. Tanto o conteúdo quanto a forma podem despertar a curiosidade daquele que manuseia a massa documental. As cartas mantidas em um arquivo pessoal, por exemplo, exercem enorme fascínio. Detalham elementos do cotidiano dos correspondentes, retraçam laços de amizade e de afeto, relatam curiosidades, revelam os gostos pessoais e, por vezes, as apreciações sobre outros sujeitos e acontecimentos históricos.

Por um lado, remetem ao microcosmo das vidas entrelaçadas pela correspondência; por outro, convidam à interrogação sobre as lacunas, sejam elas de natureza pessoal ou histórica. Nem sempre correspondência ativa e passiva são localizáveis no mesmo acervo ou em acervos distintos. Em geral, sobrevivem com o destinatário apenas as cartas recebidas. As cartas enviadas deixam pouco lastro. Por vezes, passagens são referidas na correspondência passiva, oferecendo pistas sobre seu conteúdo. Além disso, missivistas normalmente partilham de um universo comum de amigos e eventos. Portanto, nomes completos e referências mais precisas a fatos estão ausentes, criando um amplo espaço à imaginação dos leitores na elaboração de hipóteses a serem comprovadas pela pesquisa ou na sequência do contato com as cartas, em casos de séries de correspondência entre os mesmos sujeitos.

O conteúdo das cartas se combina a seu suporte material. O tamanho das folhas, suas características impressas, como logotipos ou marcas-d'água, e manuscritas, como desenhos, símbolos, tipos de letra, composição do texto no papel, em suas dobraduras ou marginálias: todos esses aspectos são estímulos à análise e ao estudo. Compreender as cartas no âmbito de uma formalidade da prática, como bem denominou Michel de Certeau (1982), nos faz atentar

ainda para as formas de tratamento e saudação e para uma teoria da carta, constantemente renovada, efeito da transposição dos usos sociais da comunicação para a esfera das correspondências.

À curiosidade se alinha a emoção. Penetrar na intimidade dos missivistas permite conhecer medos, temores, paixões, tristezas e alegrias, promovendo uma aproximação sensível ao redator e ao tempo histórico em que a carta foi redigida. Constituem, assim, apelos de natureza sentimental que instigam o ato de arquivamento e devem ser, simultaneamente, tomados como alertas quando associados à investigação científica.

Uma segunda dimensão lúdica do trabalho em Arquivos consiste na repetição como aprimoramento do gesto e do gosto. A atividade rotineira do arquivamento requer atenção e precisão. Colocar um documento fora de seu lugar original pode implicar na sua “perda”, a despeito de permanecer fisicamente sob a guarda da instituição. O mesmo ocorre com os quadros de arranjos, notações e inventários, um equívoco pode relegar um documento ao esquecimento. Nesse sentido, o gesto do arquivamento demanda acuidade, e a compreensão da importância desse gesto para a salvaguarda da memória promove o gosto. O arquivista é o artesão que fia o passado no presente, que urde a trama cujo propósito é recuperar os vestígios do ontem sob o olhar, sempre renovado, do hoje. Como toda tessitura, torna-se fonte de prazer àquele que a tece.

Em recente publicação, Agustín Escolano Benito nos desafia a perscrutar a dimensão emocional da aprendizagem. Para o autor, “a afetividade não apenas acompanha os elementos cognitivos da formação; potencializa ou neutraliza também outros mecanismos complexos” (ESCOLANO BENITO, 2018, p. 19). Afirma ainda que o binômio emoções/sentimentos se conecta com a esfera do conhecimento e da racionalidade (ESCOLANO BENITO, 2018, p. 54). Se as questões trazidas pelo educador espanhol não são de todo novas na arena educativa, sua reflexão reforça o primado de que o ato educativo se constitui na convergência entre um impulso volitivo e o constrangimento de uma prática. As aprendizagens do e no arquivo se produzem, elas também, nessa mesma convergência, cuja problematização exprime um dos principais compromissos da educação patrimonial.

2.3. Conciliação entre parte e todo

Para Michel de Certeau (1982, p. 81), “em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. A mesma afirmação, entretanto, poderia ser aplicada ao ato de arquivamento. Ao constituir um quadro de arranjo,

estabelecer séries, subséries, tipologias ou coleções, o arquivista também cria documentos e produz uma narrativa que engendra seu significado.

Descrito individualmente, o documento assume um novo sentido quando associado aos demais que compõem uma série documental. Retomamos aqui a remissão ao movimento pendular que fizemos ao iniciar esta seção. A interpretação que recebe varia em função de sua posição no conjunto documental que constitui o arquivo, e depende tanto de princípios da arquivística quanto do entendimento que deles tiveram os artífices do arquivo. Por certo, com os recursos da informática, atualmente, um mesmo documento pode estar virtualmente associado a várias séries, com remissões recíprocas. Mas o lugar físico que ocupa no Arquivo explicita um tipo de compreensão sobre sua proveniência ou função por parte daquele que o arquivou. Portanto, escrutinar os princípios de arquivamento pode revelar tanto os primados de uma teoria (a arquivística) quanto o resultado de uma prática (o arquivamento).

Arquivística e Educação são duas disciplinas distintas, constituídas social e historicamente de maneiras diferentes e com objetivos díspares. No entanto, ambas produzem memória e servem à monumentalização do passado, ainda que raramente partilhando dos mesmos móveis. Assim, se o Arquivo pode se constituir no espaço de confluência para uma educação patrimonial, é preciso ter em conta a distância que separa os modos de operação das duas disciplinas, manifestos principalmente na abordagem que fazem do ato de arquivamento e guarda. Se, para uma, a preservação é o objetivo, para a outra é o exercício como objeto de reflexão. São fazeres, entretanto, complementares e não excludentes, escassamente encontrados em seu estado puro. Tanto a preservação supõe um aprendizado, como a reflexão não prescinde da conservação.

Portanto, conciliar parte e todo pode referir-se à relação entre documento e série ou entre as disciplinas de Arquivo e Educação. Uma outra vertente pode ser a elas agregada: a relação entre singular e coletivo, ou entre documento e eventos históricos. Acionamos uma terceira disciplina e uma terceira abordagem, que estimula extravasar o continente do Arquivo e perscrutar em outras fontes os princípios de inteligibilidade do documento. Nessa nova trama, as demais não são olvidadas: as práticas arquivísticas e educativas têm, elas também, condicionantes históricos. Com essa dimensão, colocam-se sob escrutínio os próprios fazeres, em sua temporalidade, para além do conteúdo atribuído ao documento na sua relação com as historiografias. O movimento acolhe, por óbvio, perspectivas educativas renovadas à luz das ponderações que provoca.

Envolve, por fim, uma quarta inflexão, talvez o substrato de todas as demais: a percepção da memória (tal qual as disciplinas) como dinâmica e resultado de construção social e histórica. Estamos aqui no objeto mesmo

da educação patrimonial: a produção da memória e do esquecimento como funções ativas da sociedade na (re)configuração do passado e (re)significação do presente. Chegamos, portanto, ao último subitem e cabe indagar de que memória falamos ou a que vontade de memória nos referimos.

2.4. Vontade de memória

Nos apartados anteriores, enfatizamos Arquivo e Educação (e mesmo História) tanto como produtores de memória e monumentalizadores do passado quanto como intérpretes do presente. Afinal, é a partir de um presente, que pode se situar no passado, que os acervos foram constituídos, por vezes, organizados e preservados. As questões contemporâneas ao ato da guarda guiaram uma vontade de memória, expressa no significado atribuído aos documentos conservados e produtora de uma ou várias identidades ao tempo pretérito.

No entanto, se a memória é dinâmica, e o passado, uma reconstrução constante em razão dos apelos do presente, há que se atentar para a existência de várias camadas de temporalidade do que consideramos outrora. O singular não deve elidir o questionamento sobre a multiplicidade de momentos que não se acumulam sucessivamente, como que encadeados logicamente. Ao contrário, eles se entrecruzam, recompõem-se e se alteram não apenas com o passar dos anos, mas a partir dos novos compromissos que se firmam na provisoriedade de um hoje.

Capturadas nessa malha estão as disciplinas, as instituições e, como elas, os sujeitos. Entretanto, esses três entes também se manifestam e exprimem camadas de temporalidade que não necessariamente são similares. A história das disciplinas diverge, da mesma forma que a história das instituições e a vida dos indivíduos. Tradições e inovações jogam com reconfigurações de continuidades e rupturas nas várias linhas que recompõem os tempos pretéritos e presentes. Se o passado é o *morto*, como a ele se refere Michel de Certeau (1982), só o é para aquele que na atualidade encapsula o ontem em uma trama de sentido.

Portanto, a questão está sempre aberta e engendra várias respostas: qual ou quais vontades de memórias, arquivos, instituições e pessoas, nas múltiplas temporalidades da vida e da história, forjam quando fabricam acervos? A mesma indagação se aplica à Arquivística, à Educação e à História. E talvez ela seja o farol mais seguro a nos guiar nas discussões sobre a relação entre Arquivos e Educação, e nas práticas da história da educação e da educação patrimonial.

Comentários finais

Temos tão claro que as problemáticas tratadas nessa segunda parte do texto poderiam conduzir à escrita de artigos específicos, desdobradas nas potencialidades que enunciam, quanto que, na primeira parte, as questões gerais apresentadas não deixam de nos impelir a revolver ainda mais o solo de memórias firmemente sedimentadas. No entanto, foi nosso desejo traçar um panorama geral. As interrogações que apresentamos emergiram de nossa experiência no trato com acervos, no trânsito pela história da educação e no exercício, por vezes incipiente, de uma educação patrimonial. Por certo, elas não chegam a arranhar as bases mais profundas da reflexão sobre o tema. Mas tentam provocar debates e gerar interlocuções.

A nossa tentativa de distinguir perspectivas de análise e práticas de arquivo procurou articular tópicos da História, da Arquivística e da Educação. Por um lado, considerou as especificidades de trabalho e, por outro, as intersecções. De modo que a noção de regimes de historicidade, as ações de arquivamento e a monumentalização da memória e as práticas de educação patrimonial auxiliaram na compreensão da dupla temporalidade das relações entre arquivo e educação. Para o contínuo trabalho da memória sobre o passado, o arquivo como instituição de guarda do passado e a educação como exercício no presente contribuem para conferir inteligibilidade ao vivido e possibilidades aos processos formativos contemporâneos.

Já as relações entre o lúdico e a rotina que se estabelecem quando há o prazer da pesquisa e da descoberta e o fato de a arquivística e a educação produzirem memória e servirem à *monumentalização do passado* expressam as atuais possibilidades formativas das práticas de arquivo em educação. Assim, parece-nos que a educação patrimonial ou a aprendizagem do e no arquivo envolvem materialidades e sujeitos não apenas na trama das recordações, mas, sobretudo, nos compromissos da atualidade.

Para retomar as preocupações de Hartog (2013, p. 39) com a extensão desmensurada do tempo presente, “toda história, seja qual for finalmente seu modo de expressão, pressupõe, remete a, traduz, trai, enaltece ou contradiz uma ou mais experiências do tempo.” Cumpre, então, prevenir-se dos efeitos contemporâneos da experiência de um “presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico”. Da perspectiva que adotamos aqui, tanto as discussões sobre a relação entre Arquivos e Educação quanto as práticas da história da educação e da educação patrimonial são um contraponto ao “presentismo” da cultura contemporânea.

Referências

BARREIRA, Luiz Carlos. **História e historiografia**: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988). 1995. 258 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253874>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BONTEMPI JR, Bruno. História da educação brasileira: o terreno do consenso. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Edusf, 1999. p. 87-100.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

DE DECA, Edgard. **O silêncio dos vencidos**: memória, história e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DUBIN, Steven. **Display of Power**: memory and amnesia in the American museum. New York: New York University Press, 1999.

ESCOLANO BENITO, Agustin. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustin. **Emociones & educación**: La construcción histórica de la educación emocional. Madrid: Visión libros, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; CATANI, Denice. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 113-128, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a09.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984. p. 11-50.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

NAMER, Gerard. **Mémoire et société**. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

NUNES, Clarice. História da Educação: espaço do desejo. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 47, p. 37-45, 1990. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/ffd5/da778d6b368a4e2ddb5fa64c5624a8067133.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em História da Educação. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 116-133, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v22n55/pt_2236-3459-heduc-22-55-00116.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006. p. 93-102.

VESENTINI, Carlos Alberto. **A teia do fato**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentas da História:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana; PAULILO, André. School Culture. In: NOBLIT, George (Ed.). **Oxford Research Encyclopedia of Education.** New York: Oxford University Press, 2018. 24 p.

VIDAL, Diana; SCHWARTZ, Cleonara. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: _____. (Org.). **História das culturas escolares no Brasil.** Vitória: Edufes, 2010. p. 13-36.

VIDAL, Diana; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 29-45, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2127/1629>>. Acesso em: 1 abr. 2020.

WARNIER, Jean-Pierre. **Construire la culture matérielle:** L'homme qui pensait avec ses doigts. Paris: PUF, 1999.

WARDE, Miriam. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, p. 1-6, 1984.

XAVIER, Libânia Nacif. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação. In: SBHE (Ed.). **Educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 217-234.