



# Arquivos & Educação

**Experiências e pesquisas  
brasileiras em diálogo**



**Ivana Denise Parrela  
Adriana Carvalho Koyama  
(organizadoras)**

# IMAGENS E INTERROGAÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM ARQUIVOS

**KOYAMA, Adriana Carvalho**

Historiadora, Doutora em Educação pela Unicamp  
Pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)  
do Departamento de Práticas Culturais da Faculdade de Educação – Unicamp

## RESUMO

Este artigo analisa as concepções de memória, documento e produção de conhecimentos históricos educacionais postas em circulação nas mídias, nos arquivos e nas culturas escolares contemporâneas, relacionado-as às suas constituições no tempo e às experiências dos sujeitos sociais envolvidos em processos educativos. Apresenta, ainda, considerações sobre experiências de educação em arquivos realizadas no Arquivo do Estado de São Paulo e no Arquivo Histórico de São Paulo entre 2015 e 2016.

**Palavras-chave:** Arquivo. Educação. Memória.

Em seu texto clássico sobre documento, Le Goff interroga-se sobre os movimentos de pesquisa que o processamento de dados informatizado potencializaria entre os historiadores. Para além da história quantitativa, a própria existência da imensa massa documental engendrada pela informatização da burocracia pública coloca-nos novas questões sobre as relações entre arquivos, memória e produção de conhecimento sobre o passado (LE GOFF, 1984).

Ainda a respeito das surpreendentes inquietações que essa massa documental suscita, trinta anos depois dessa escrita, é significativo que em maio de 2016 o Parlamento europeu tenha adotado um novo marco regulatório visando proteger os sujeitos sociais no que se refere ao processamento de suas informações pessoais. O direito de ser esquecido, ao se colocar lado a lado com o direito à lembrança, tensiona os movimentos de luta pela preservação e acesso “à memória”, nos quais os arquivos exercem papel central e por meio dos quais eles vêm fortalecendo seu papel social. Memória e esquecimento formam um par a ser interrogado de forma articulada.

Sem prejuízo do reconhecimento dos avanços consideráveis que os movimentos de afirmação da relevância social da memória têm possibilitado para a ampliação do espaço social dos arquivos, esse tensionamento convida-nos a pensar sobre as forças sociais, entre elas os sentimentos e desejos que têm concorrido para que os arquivos estejam ganhando tal centralidade nas disputas pela memória. Que representações de memória circulem nesses movimentos? Como se sobrepõem, condensadas nas imagens prevaletentes em publicações de arquivos, de educação patrimonial, de “instituições de memória”? Como são significadas socialmente? Trata-se de questões sobre as quais pesquisadores e profissionais de arquivo podem dialogar com as produções de outros campos dos estudos de patrimônio, mas que assumem significados próprios quando se voltam para as instituições de guarda de acervos documentais.

Os arquivos são guardiões da memória das sociedades e das nações, além de pilares da sociedade da informação, segundo o Conselho Internacional de Arquivos, ou, ainda, repositórios da memória coletiva dos canadenses, segundo o portal de arquivos canadenses (<http://www.archivescanada.ca/>). Tais afirmações expressam a forma como, em muitos arquivos e centros de documentação, são identificados acervos documentais e memória social, como se ambos fossem uma só entidade. As imagens são significativas: em seu artigo sobre educação e arquivos, publicado pela prestigiosa revista canadense *Archivaria*, Ken Osborne escreve que

[...] o fracasso em estabelecer possíveis ligações entre arquivos e escolas nega às escolas um recurso inestimável para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente nos campos da história e dos estudos culturais. Em

segundo lugar, impede, mais amplamente, a sociedade de apreciar e se beneficiar das evidências e dos registros sobre os quais repousam seu senso de identidade e de continuidade.

Os arquivistas certamente estão conscientes do significado social e cultural de seu papel: como apontou Peter Bower, Provincial Archivist of Manitoba, os arquivos "são a memória de nossa espécie. Esses documentos são a mais completa crônica daquilo que nós somos, individual e coletivamente..." (OSBORNE, 1986, p. 17).

Os pesquisadores citados nesse diálogo entre autores chegam a identificar os arquivos à memória da espécie humana, colocando sob sua responsabilidade a salvaguarda da "identidade social" da coletividade. É frequente encontrarmos referências sobre educação e arquivos que fundem história, memória e arquivo. Vicki Sand, quando coordenadora da Educational Services Division of the Minnesota Historical Society, em um artigo para a revista *American Archivist*, sugere:

Filosoficamente, o povo nos Estados Unidos escolheu guardar suas histórias em instituições. Em outras sociedades o povo carrega suas histórias com ele. Nós vivemos em um tempo em que as pessoas têm olhado, individualmente e socialmente, para o passado, para compreender as forças que afetaram suas vidas. Elas vão aos arquivos históricos em busca de respostas (SAND, 1978, p. 163).

A afirmação de que as histórias do povo americano estão nos arquivos é impressionante e reveladora da simbiose entre arquivo, história e memória, que aparece em muitos textos. Tais reflexões, ademais, a elas relacionam a construção e a salvaguarda da identidade coletiva, daí derivando a necessidade da preservação documental pelos arquivos. Ainda nesse sentido, é relevante a afirmação da pesquisadora italiana Francesca Cavazzana Romanelli, em seu artigo para a revista *Archivum* (2000), de que os arquivos municipais se tornaram as "casas das memórias" de suas comunidades, devendo não só receber sua documentação em custódia, mas também colecionar ativamente imagens e documentos do tempo presente para serem consultados por "novos olhos" e "novas mãos".

Pierre Nora se pergunta, com outros estudiosos, sobre o que nos leva a depositar tal responsabilidade nos ombros dos arquivos e o caráter imperativo, hipertrófico e passional que a memória vem ganhando. Para ele, o arquivo está se colocando no coração da memória contemporânea e representa sua imagem material e visível. Seu caráter imperativo relaciona-se ao que tem sido chamado de "aceleração da história", à obsolescência cada vez mais rápida de todas as coisas. Explica Nora:

Atualmente, em um mundo de evolução cada vez mais rápida, onde tudo passa tão depressa que cada acontecimento se reveste de um caráter histórico e já obsoleto, é evidente que o imperativo da memória – longe de

designar apenas a dívida moral da lembrança – diz respeito mais fundamentalmente à ansiedade da perda (NORA, 2003, p. 47).

Nesse contexto em que as perdas não cessam de se alargar, de se aprofundar e de se generalizar, o arquivo muda de estatuto. Descentraliza-se e dilata-se para receber “tudo o que pareça merecer ser lembrado”, em um movimento de hipertrofia. Multiplicam-se os lugares da memória e as demandas pela preservação documental (NORA, 2003). Janice Gonçalves reflete sobre a tendência de ampliação dos acervos dos arquivos públicos por meio do recolhimento, com vistas à produção de uma memória social:

[...] a própria arquivística foi alcançada pela onda memorialística, com questionamentos bastante contundentes às práticas de avaliação consolidadas a partir do século XIX. Especialmente nos EUA, no Canadá e na Austrália, vários arquivistas têm defendido a ideia de que os arquivos devem “documentar” os múltiplos aspectos da ordem social. [...] A intenção de acentuar a relação dos arquivos com a memória, dando-lhes a função de documentar a “sociedade” (“representá-la”), talvez consiga torná-los gigantescos, mas não impedirá que sejam necessariamente incompletos nem eliminará a arbitrariedade das “complementações”. Põe de lado, ao mesmo tempo, a especificidade dos arquivos, e atribui ao Estado o papel de organizador da memória social (GONÇALVES, 2006, p. 230-231).

Tal concepção de memória deriva de uma acepção específica da palavra, isto é, de preservação dos registros de um acontecimento. Confunde-se, no entanto, nesse movimento com a produção sempre plural, conflituosa e contraditória das memórias sociais. Ou, no mínimo, como escreve Gonçalves, coloca-se como articuladora de tais memórias, produzidas no coração das práticas culturais.

Hobsbawm, em *A Era dos Extremos* (2003), alerta-nos sobre a ampliação do presente e sua desconexão com o passado na experiência temporal dos sujeitos sociais. Com a radicalização dos processos modernos e dos tardiamente modernos de transformação nas experiências de tempo e de espaço, o presente se dilata. O sempre novo, que produz ruínas no momento mesmo em que se vive, entrelaçado ao sempre igual da experiência temporal homogênea e esvaziada de sentido da modernidade, alimenta, contraditoriamente, a expansão das culturas da memória (HUYSSSEN, 2000; MENESES, 1999; NORA, 2003).

Em contraposição a esse tempo vazio e centrado em um presente sem passado, Cronos que a tudo devora, a ampliação das reflexões e experiências relativas às memórias são prenes de possibilidades para a criação de outros significados para o presente, na relação com o passado vivido, como nos indicam, entre outros, os estudos de Walter Benjamin, na confluência entre a filosofia, a psicologia social e a história. Tais estudos nos convidam a aproximar arquivos e educação, trazendo consigo outras imagens de memória.

Se percebermos as reflexões e práticas educacionais em seus diálogos sociais mais amplos como práticas culturais, podemos flagrar como as pesquisas em educação vêm se envolvendo nesses movimentos de invenção de outras possibilidades de futuro, ancoradas em relações entre presente e passado, considerando as experiências e memórias. Contemplamos nas pesquisas em educação a ampliação das formas pelas quais as memórias vêm sendo incorporadas às investigações sobre os processos de formação docente e discente. Perscrutadas em suas potencialidades para a produção de conhecimento que considere as experiências dos sujeitos na reflexão para e com a escola, as memórias se entrelaçam às investigações, às ações formativas, à escrita e escuta de narrativas de formação e às reflexões sobre as culturas escolares (GALZERANI, 2008; LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015; NOVOA, 1992; PRADO, 2011). São chamadas a compor desejos e expectativas compartilhadas sobre os caminhos a seguir no presente e nos projetos de futuro da educação, em pesquisas que se contrapõem às tendências vinculadas à racionalidade técnica, que projetam presente e futuros esvaziados das vozes dos sujeitos sociais.

Nesses movimentos, encontramos uma pluralidade de sentidos que assomam as imagens de memória. Algumas dessas pesquisas tomam a memória como fonte, tentando extrair dos sujeitos sociais informações para o presente e instrumentalizando a troca de experiências, para alcançar resultados previstos. Outras, imersas na cornucópia ambígua, contraditória e fugidia de imagens e significados que os sujeitos atribuem às suas lembranças, desistem de procurar algo de solo comum, de real, de verdade, nas memórias, adotando um relativismo radical como forma de leitura de tais memórias, considerando como impossibilidade a compreensão desse passado narrado para além das crenças e percepções de seus sujeitos. Movendo-se entre esses dois extremos, o da informação e o da vida como ficção, tais pesquisas procuram fortalecer processos formativos de grande significado para a educação. Dialogando com reflexões dos campos da filosofia da história, da linguística e da estética, tais investigações buscam potencializar a emergência de experiências vividas pelos sujeitos sociais, que, em diálogo com outros sujeitos, possam tecer compreensões do presente significativas para os sujeitos da experiência na relação com o passado e na construção de (outros) projetos de futuro (GALZERANI, 2008; LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015; PRADO, 2011). Tais experiências são capturadas como práticas culturais, em seus entrelaçamentos sociais, políticos e sensíveis, que colaboram com a afirmação e o fortalecimento dos sujeitos sociais envolvidos nos processos educativos.

Dialogando com tais experiências, encontramos pistas para o enfrentamento de dilemas comuns aos processos formativos que evocam o passado, no mundo tanto da

escola como dos arquivos. Para além do exercício cognitivo instrumentalizado, da separação dos polos da informação/objetividade e da opinião/subjetividade, a leitura de documentos pode ser uma experiência de encontro entre nossas experiências do presente e outras experiências, de outros sujeitos situados em outros tempos e espaços, em exercícios investigativos de significação do real e produção de conhecimento histórico educacional.

Desenhar estruturas concebidas *a priori*, mais do que dinâmicas singulares, ou perceber o singular descolado de suas conexões sociais são duas formas de nos perdermos na busca da experiência de pesquisa e produção de conhecimento histórico que se cria como diálogo entre sujeito e objeto. O historiador inglês E. P. Thompson (1981) instiga-nos a rejeitar tanto as práticas de leitura do materialismo ortodoxo, situadas numa relação de subserviência doutrinal com o próprio texto, em que se apaga a figura do sujeito leitor, como também o relativismo absoluto, o “eu” interpretante, solipsista, que é hoje tão presente nas leituras de documentos (GINZBURG, 1989, p. 217).

Na leitura de documentos de arquivo, segundo Ana Maria Camargo (2002, p. 7), tem prevalecido o solipsismo:

O conhecimento se reduz a processos de semiose (produção do sentido) e interpretação (hermenêutica), em meio ao mais absoluto relativismo. A pretensão de identificar e explicar o que aconteceu cede lugar a uma outra fórmula, em que a objetividade consiste na relação possível entre as hipóteses levantadas e o objeto de estudo, fazendo recair sobre a coerência interna do discurso e seu caráter persuasivo, mais do que sobre sua adequação a uma realidade externa passível de ser comprovada, a validade das afirmações a respeito do passado.

Em contraposição ao relativismo absoluto da subjetividade radical e à pretensa objetividade do positivismo, Ginzburg (2002) propõe outra relação entre as evidências – as “provas” – e a escrita da história: uma argumentação baseada na prova, não como detecção de falsidade e de verdade dos fatos, mas no trabalho de mostrar que o que está fora do texto está também dentro dele, “abrigado entre as suas dobras”. Para Ginzburg, a leitura dos documentos requer uma aproximação que não seja nem a de percebê-los como janelas escancaradas nem como muros que obstruem a visão, mas, no máximo, como espelhos deformantes, que apontam interdições e possibilidades de leitura histórica (p. 42-44). Nem janelas escancaradas, nem muros. Para pensarmos em possibilidades mais amplas de produção de conhecimentos educacionais que dialogam com as memórias dos sujeitos sociais e, de forma mais ampla, com a evocação do passado, podemos buscar, na reflexão sobre leitura de documentos na pesquisa histórica, outras formas de diálogo entre sujeito e objeto de pesquisa, para além das práticas prevalecentes.

Muitas formas de educação são possíveis com os documentos de arquivo. Podemos, simplesmente, “sentir-nos em casa” no passado, em especial nas experiências de leitura de documentos digitalizados e publicados online, transcritos e assépticos ao alcance de nossos olhos. A empatia que parece criar um contínuo entre passado e presente é enganadora, embora muito sedutora (BENJAMIN: 2007, p. 517; GINZBURG: 2002, p. 43): a experiência de encontro com o passado por meio da leitura de seus traços é significativa se e quando nos desloca de nosso presente; isto é, quando nos traz estranhamento e nos leva em busca de outra temporalidade, ou quando nos lembra que o passado é um território estrangeiro.

Podemos criar experiências significativas na relação com documentos de arquivo e com as memórias dos sujeitos envolvidos nos processos formativos? Como tratar o estranhamento que os documentos de arquivo nos causam, evitando uma leitura banalizadora, que, ao aproximá-los de nós, empaticamente, transforme-os em presente, em um tempo do “sempre igual”, como nos adverte Benjamin? Como evitarmos sua leitura a partir das narrativas aprendidas na escola, e, mais ainda, da experiência de tempo aprendida na escola desse tempo homogêneo e vazio do historicismo, no qual nossas memórias não têm lugar?

“A história e a memória da nação”, custodiadas pelos arquivos, formam uma imagem bastante presente socialmente, evidenciada nas expectativas dos sujeitos que vão aos arquivos em programas educativos ou em busca de informação, navegam pelos seus sites, e defendem sua existência. Como todas as imagens naturalizadas que circulam socialmente, essa é o rastro de uma construção bastante elaborada, ligada ao historicismo e ao positivismo, na forma como se enraizaram nas instituições arquivísticas, na escola e nas mídias. Oriá Fernandes (2010) sintetiza essa construção, ao capturar os movimentos que produziram o que é, ainda, a concepção de patrimônio histórico prevalecente nas ações do estado e no coração dos brasileiros educados:

A História que orientou grande parte do Patrimônio nasceu nos Institutos Históricos, a partir de meados do século XIX, e serviu de auxiliar na tarefa de construir a Nação ou para ressaltar a importância de uma determinada região no contexto geral do País. Divulgada através do ensino, a História Oficial celebrativa foi aprendida por gerações sucessivas ao mesmo tempo que inspirou, posteriormente, a composição do universo do que viria a ser chamado "Patrimônio Histórico e Artístico Nacional" (FERNANDES, 2010, p. 6)

Podemos nos perguntar se, e em que medida, “a história e a memória” dos sujeitos singulares, evocadas nas pesquisas em educação, partilham os arquivos de uma aproximação da experiência do tempo historicizada ou, mesmo, vincada pelo historicismo. Mergulhados em um presente que se descola de outras experiências de tempo e imersos em percepções de mundo que consideram a possibilidade de toda história se aproximar da

ficção, sonhamos com a tessitura de memórias compartilhadas que nos impliquem nos processos sociais de construção da vida coletiva no presente e no futuro. No entanto, nos espaços institucionais voltados à reflexão sobre as potencialidades de nossas relações com o passado, encontramos imagens de um tempo homogêneo e esvaziado de sentido, linear e distante das nossas experiências e memórias.

Isso não nos surpreende. Ao contrário, nos lembra das tantas vezes que desenhamos em linhas do tempo nossa história, nossa biografia, que datamos nossa identidade e ações em nossos currículos, que contamos a alguém nossa história de forma sequencial, linear, com começo, meio e fim (mesmo que provisório) no presente, com suas causas e conseqüências, a partir de uma imagem de sujeito que guia seus próprios passos, senhor de si, acabado e consciente. Mas se pensarmos, a partir das perspectivas socioculturais, em que nos constituímos socialmente como indivíduos, que as subjetividades se formam entrelaçadas ao tecido cultural (VIGOTSKI, 2001; BAKHTIN, 2006), essa imagem de sujeito se desloca, abarcando inacabamentos, saberes e não saberes, razão e sensibilidades, dimensões conscientes e não conscientes, *ipseidades*, mais do que identidades (RICOEUR, 2007; BENJAMIN, 2007; GAY, 1999).

As experiências com memórias estimuladas por essa concepção de sujeito convidam-nos a capturar as imagens que podem emergir do diálogo entre os sujeitos sociais, considerados em sua inteireza, com razão e sensibilidades, enredadas no tecido tênue formado por suas experiências singulares postas em relação com experiências de outros sujeitos sociais envolvidos nos processos formativos. Essa teia delicada, fugidia, que envolve uma concepção de sujeito alargada e significada na relação com outros sujeitos, estimula-nos a ultrapassar a dimensão individual da experiência, percebendo-a em sua constituição sociocultural, ao mesmo tempo em que preserva a singularidade dos sujeitos nessa constituição.

Investigando a educação em arquivos com esses referenciais teóricos e metodológicos, tenho buscado imaginar de que forma podemos estimular os movimentos intersubjetivos relativos às memórias dos sujeitos da experiência em processos formativos de educação patrimonial que considerem, ainda, as especificidades dos acervos documentais arquivísticos e as potencialidades de tais documentos para a produção de conhecimento histórico educacional. Colocando em ação essas possibilidades, desenhei, a convite do Arquivo do Estado de São Paulo (APESP), duas jornadas educacionais, sobre as quais gostaria de refletir neste trabalho, entretecidas às questões investigativas aqui apresentadas.

Propostas pelo Serviço de Ação Educativa do APESP, uma das jornadas foi pensada, inicialmente, para estudantes de graduação, e de pós-graduação e professores de história, com a expectativa de ser aberta também a estudantes e professores de outras áreas que têm dialogado sistematicamente com os arquivos, como geógrafos, jornalistas, pedagogos e cientistas sociais. A outra foi criada para estudantes de arquivologia, podendo estender-se, igualmente, a outros públicos, em especial para profissionais de gestão pública. Sua produção envolveu desafios logísticos e, principalmente, humanos, deslocando imagens enraizadas sobre acervos arquivísticos e educação presentes na cultura institucional destes, como de muitos outros arquivos. Foi, portanto, em sua concepção e produção, uma atividade formativa para os próprios profissionais do arquivo.

Na primeira jornada, criamos uma oficina sobre a documentação relativa à educação produzida entre 1850 e 1930. Numa sala grande, em cinco mesas com cadeiras para oito a dez pessoas cada uma, distribuimos documentos do acervo do APESP recortados a partir de sua organicidade, de forma que cada grupo, em sua mesa, tivesse material suficiente para que os participantes fizessem leituras individuais de um conjunto significativo de registros. Os documentos, repartidos pelas mesas a partir de suas séries e funções, traziam, propositalmente, de um mesmo fundo, documentos que foram desmembrados e estão sob guarda de diferentes setores do arquivo, como processos de construção de escolas (setor textual público) e suas plantas (setor de cartografia); documentos impressos considerados bibliográficos em muitos arquivos, como relatórios referentes à instrução pública (setor de biblioteca), mas que formam parte do conjunto de documentos produzidos pelos agentes da educação pública do governo estadual; correspondência trocada entre a administração estadual e as escolas de uma seleção de municípios paulistas; e livros de registro de diferentes funções e atividades mantidos pelo governo de São Paulo na gestão da educação pública. Trouxemos, ainda, um recorte da documentação produzida por duas escolas normais, de São Paulo e de Campinas.

A exploração desse conjunto de documentos foi proposta com tempo longo e flexível, sem que tenham sido formuladas, antecipadamente, questões a serem respondidas ou investigadas, sem que tenha havido, inicialmente, explicações sobre acervos arquivísticos e/ou sobre história da educação. Nosso papel, nesse momento, foi o de apoiar os estudantes, ouvindo suas questões, acolhendo-as, estimulando-os, de forma que em cada mesa o recorte documental proposto foi percebido e interrogado de forma colaborativa. Quando esse envolvimento com a leitura dos documentos, bastante significativo, começou a distender-se, pedimos que cada grupo/mesa expusesse sua experiência de leitura e as questões suscitadas pela documentação, de forma que cada um dos recortes documentais fosse iluminado pelas leituras feitas dos demais recortes por outros grupos.

A beleza dessa aproximação, na minha percepção, foi capturar a pluralidade de experiências de leitura e de questões que cada um dos estudantes propôs, em diálogo com suas preocupações e reflexões singulares, do presente, na interrogação dos registros documentais. Em geral, questões de gênero, de relações políticas, de aprendizagem, das culturas escolares, de memórias de escola, de formação de professores, de materiais didáticos, de vida profissional e trabalhista, de formação técnica, enfim, questões de grande riqueza e pluralidade, provocadas pela leitura sensível e aberta, dialogal, com o acervo documental. No movimento de troca entre as experiências, pudemos estimulá-los a perceber a teia de relações que os recortes do mesmo conjunto documental põem em evidência, iluminando a organicidade e a especificidade dos acervos documentais arquivísticos, sobre as quais fizemos, em seguida, uma apresentação formal, seguida de uma visita técnica ao arquivo.

A contrapelo das tendências prevalentes na educação em arquivos, não propusemos aos professores em formação que criassem, nesse momento, sequências didáticas para serem levadas à sala de aula. Esse movimento de contenção, de inacabamento, embora difícil, por contrapor-se a uma expectativa de eficiência e de resultados, precisa ser defendido. A experiência ampliada com acervos documentais é rara e singular: contamos nos dedos o número de professores universitários, de pesquisadores e de estudantes que têm essa vivência. Ao solicitarmos aos participantes a produção de uma sequência didática no mesmo movimento em que estão descobrindo o acervo, a tendência é que eles lancem mão de suas experiências escolares para criá-la, reafirmando, imperceptivelmente, as formas de leitura de documentos consagradas pelas culturas escolares e midiáticas, em resposta às quais queremos construir alternativas. Com essa abertura, ou “inacabamento”, como poderiam supor algumas visões de educação apoiadas na racionalidade técnica, instrumental, afirmamos *outras* potencialidades formativas na educação em arquivos que estimulam os sujeitos sociais a criarem, a partir de suas experiências, possibilidades singulares de ação docente, nas quais tais experiências e questões sejam postas em diálogo com outras que emergem em suas comunidades educacionais, entretecidas ao patrimônio documental, nas formas plurais pelas quais ele venha a ser significado pelos sujeitos sociais.

Esse mesmo formato foi proposto em uma jornada no Arquivo Histórico de São Paulo (AHSP), aberta a profissionais de diferentes formações e atuações. Nesse dia, coincidentemente, os participantes eram profissionais de arquivo, o que provocou a emergência de questões relativas aos próprios acervos documentais: sua cadeia de custódia, sua materialidade, sua relação com acervos de outras instituições, seus gêneros e espécies, seu arranjo, sua investigação a partir de questões relativas à arquivologia.

Refletimos, de forma colaborativa, durante a leitura dos documentos, os diálogos sobre o acervo explorado, a visita técnica e as discussões teóricas e metodológicas que se seguiram, sobre inquietações e questões que nos movem em nossas experiências profissionais. Como a primeira experiência relatada, esta foi desenhada pela participação de seus sujeitos singulares em diálogo, em uma jornada inspiradora e singular, provocada pelo encontro entre profissionais de arquivo experientes e comprometidos, pensando juntos sobre acervos, memória, produção de conhecimento e suas possibilidades na formação docente e discente.

No APESP, a jornada criada para estudantes de arquivologia teve outro recorte, selecionado a partir de conjuntos documentais cujo valor probatório é a maior razão de sua consulta. Foram eleitas amostras de documentos relativos à imigração europeia para São Paulo, documentos do Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) e registros de terra. Tais conjuntos permitem, de forma especial, uma experiência reflexiva sobre as tensões entre a memória como registro e as memórias sociais, entre elas a emergência significativa de memórias sociais traumáticas em suas inter-relações com a história tal como é significada pelos sujeitos sociais. Sobre essa experiência, podemos nos interrogar, com Nora, sobre a sobreposição dos diferentes significados de memória potencializados pelos acervos documentais:

O Arquivo é a interface, o lugar de encontro e de conflito das duas formas de nossa memória contemporânea: a memória vivida e a memória documental, a memória direta e a memória indireta, imediata e mediada, a memória do testemunho e a da história científica, a memória viva e a memória reconstituída, memória quente e memória fria (NORA, 2003, p. 48)

Lendo Walter Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin escreve sobre a rememoração, contrapondo-a à apologia/celebração do passado, na atividade da produção de conhecimento histórico:

Tal rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente (GAGNEBIN, 2006, p. 55)

Jeanne Marie Gagnebin, em suas leituras sobre a obra de Walter Benjamin, ofereceu-nos a possibilidade de interrogação do patrimônio documental que não se verga ao tempo homogêneo e vazio do historicismo nem aos ritmos de práticas escolares esvaziadas de sentido no que se refere à construção de conhecimento histórico educacional. A de uma

experiência singular, que se/nos abre para “jogos ativos com o(s) tempo(s) e no(s) tempo(s), isto é, uma inter-ação com ele(s) (o plural quer assinalar um dos efeitos dessa interação: a descoberta de várias espessuras do tempo, de ritmos diferenciados, de tempos distintos ou entremesclados)” (GAGNEBIN, 2006, p. 173).

Para (não) concluir, convido arquivistas e professores para que sonhemos e movimentemos, em nossas ações educativas relativas ao patrimônio documental, experiências plurais, que possam expressar as tensões, ambiguidades e contradições de nossa relação com o tempo, com as memórias e com a produção de conhecimentos históricos educacionais singulares. Possibilidades de produção de conhecimento histórico educacional que fortaleçam os sujeitos da aprendizagem, considerando questões significativas para suas comunidades; a busca por outra experiência de tempo, a contrapelo da expansão incessante do presente e do tempo de *cronos*, que tudo devora; a busca do contato com uma experiência de memória que não se confunde com as narrativas de celebração do passado, mas que traz consigo questões fundamentais do presente dos sujeitos sociais e para o seu futuro.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1983.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Os Arquivos da Polícia Política como Fonte. **Registro**, v.1, n. 1, Indaiatuba: Fundação Pró-Memória de Indaiatuba, p. 7-11, 2002.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Muito antes do SPHAN: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CULTURAIS. Políticas culturais: teoria e práxis, 1., **Anais...**Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: O lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio; BEZERRA, Helien; LUCA, Tania (Org.). **O Historiador e seu tempo**. São Paulo: UNESP, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de História. **Cadernos do CEOM**, 2008.

GAY, Peter. **A educação dos sentidos: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GAY, Peter. **O Coração desvelado: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Relações de Força. História, Retórica, Prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Janice. **Sombrios umbrais a transpor: arquivos e historiografia em Santa Catarina no século XX**. 2006. 2 v. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo. 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o Breve Século XX. (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

HUYSSSEN, Andréas. **Seduzidos pela Memória**. Arquitetura, Monumentos, Mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KOYAMA, Adriana Carvalho. **Arquivos online: ação educativa no universo virtual**. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo ARQ-SP, 2015.

LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. In: **Memória – História**. Enciclopédia Einaudi, v.1. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. Working with narratives in education research. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015.

MENESES, Ulpiano T. B. de. A crise da memória, História e Documento. Reflexões para um tempo de transformações. **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas**. São Paulo: Unesp-Fapesp, 1999, p. 11-29.

NORA, Pierre. Missions et enjeux des archives dans les sociétés contemporaines. In : **Comma**, 2/3, p 47-49. Paris: International Council of Archives, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora D. Quixote, 1992.

OSBORNE, Ken. Archives and Classroom. **Archivaria**, Toronto, v. 23, p.16-40,1986-87.

PRADO, G.V.T.; Ferreira, Claudia Roberta; Fernandes, C. H. Narrativas Pedagógicas e Memoriais de Formação: escrita dos profissionais da educação. **Revista Teias**, v. 12, p. 143-153, 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. L'Identité Narrative. **Revue Esprit**, Paris, n. 140-141, p. 295-304, jul./ago. 1988. Disponível em: <<http://www.esprit.presse.fr/>>. Acesso em: 06 out. 2016.

ROMANELLI, Francesca Cavazzana. Archives and Educational Activities; Debate and Initiatives in the Italian Archives, **Archivum**, p. 267-284, 2000.

SAND, Viki. History Resource Units from the Minnesota Historical Society. **The American Archivist**, v. 41, 1978.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.