



Revista de História

ISSN: 0034-8309

revistahistoria@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Cortez C. de Souza, Maria Cecília; Vidigal Moraes, Carmen Sylvia; Zaia, Iomar
A contribuição da universidade para a preservação da memória educacional

Revista de História, núm. 164, enero-junio, 2011, pp. 373-391

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022064015>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA EDUCACIONAL*

**Maria Cecília Cortez C. de Souza
Carmen Sylvia Vidigal Moraes**

Professoras da Faculdade de Educação e pesquisadoras do Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo – Apoio da Fapesp

Iomar Zaia

Doutora pela Faculdade de Educação e pesquisadora do Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo – Apoio da Fapesp

Resumo

O texto examina a relação entre pesquisa acadêmica e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a preservação da memória educacional. Com esta perspectiva, procura resgatar as iniciativas ligadas à preservação dos arquivos educacionais e analisa a participação de educadores na constituição de uma rede de relações institucionais que, entre os anos de 1940 a 1960, desenvolveu políticas públicas nessa área. Avalia, em seguida, a expansão dos cursos de pós-graduação nos anos 1970, e a retomada das iniciativas do Estado, a partir do final da ditadura militar, apontando os impasses na constituição desse campo de conhecimentos.

Palavras-chave

Arquivos escolares • memória educacional • políticas públicas.

Correspondência

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
Avenida da Universidade, 308
São Paulo – São Paulo – Brasil
CEP 05508-040

E-mails:

Maria Cecília: mcccs@usp.br
Carmen: moraescs@usp.br
Iomar: iomar@usp.br

* Uma versão desse trabalho foi apresentado no IX Congresso Iberoamericano de Historia da Educação Latino-Americana – CIHELA: Educação, autonomia e identidades na América Latina, realizado no Rio de Janeiro, em novembro de 2009.

THE UNIVERSITY'S CONTRIBUTION TO THE PRESERVATION OF EDUCATIONAL MEMORY *

Maria Cecília Cortez C. de Souza

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Professors at the Faculdade de Educação and
researchers at the Centro de Memória da Educação – Universidade de São Paulo

Iomar Zaia

PhD and researcher at the Centro de Memória da Educação –
Universidade de São Paulo

Abstract

This article examines the relationship between academic research and development of public policies for the preservation of educational history and memory. It seeks to recover the initiatives of preservation of educational archives, and analyzes the participation of educators in the creation of an institutional network that had developed public policies in this area between the years 1940 to 1960. This article also evaluates expanding post-graduate courses in the 1970s, and State initiatives in this field since the end of the military government to present day, pointing out the impasses over the constitution of this field of knowledge.

Keywords

School archives • public policies • memory of education.

Contact

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

Avenida da Universidade, 308

São Paulo – São Paulo – Brazil

CEP 05508-040

E-mails:

Maria Cecília: mcccs@usp.br

Carmen: moraescs@usp.br

Iomar: iomar@usp.br

* A version of this work was presented at IX Congresso Iberoamericano de Historia da Educação Latino-Americana – CIHELA: Educação, autonomia e identidades na América Latina, held in Rio de Janeiro, november 2009.

Introdução

Os arquivos escolares têm adquirido importância crescente, tornando-se objeto de convergências e divergências entre a universidade e a administração pública. De um lado, as instituições acadêmicas chamaram a atenção, já fazem vinte anos, para a urgência do retorno às fontes primárias na escrita da história da educação. De outro lado, o elogio à memória histórica que vicejou nos meios intelectuais da década de 1980 acabou repercutindo na administração pública. Diversas iniciativas foram tomadas. Organizar os arquivos escolares foi atividade sugerida aos professores e alunos do ensino fundamental, procurando preservar os arquivos obedecendo ao mesmo tempo os ditames pedagógicos construtivistas.¹ Na universidade, a aproximação entre a história da educação e a história social possibilitou o alargamento do universo da pesquisa – da compreensão estreita da história política, baseada em legislação, personalidades e feitos, passou-se à história do cotidiano, à história da cultura escolar, dos discursos sobre educação, da profissão docente, da questão de gênero etc. Procurou-se minimizar a fragmentação das pesquisas acadêmicas, realizadas como dissertações de mestrado ou teses de doutorado, incentivando a formação de grupos de pesquisa que se ocupassem de arquivos.

A dimensão de lugar de memória foi, e ainda é, nevrágica nos estabelecimentos públicos de ensino. Minadas por reformas sucessivas, alvos de legislações que várias vezes redefiniram suas responsabilidades e âmbito de atuação, as escolas públicas perderam seu poder de responder a questionamentos identitários. Nem professores, nem alunos dizem que lecionam ou estudam em determinada escola, mas são “professores da rede” e “alunos da rede” – o ensino público tornou-se alvo fácil de preconceitos. Recuperar a história da escola pública, valorizando seus arquivos, de alguma forma contribui para devolver-lhe nome e dignidade.

A partir das experiências do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nos seus dezesseis anos de atividades, este texto empreende uma reflexão sobre a relação entre pesquisa acadêmica e a

¹ O artigo de Nádia Gaiofatto Gonçalves (GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. O arquivo escolar, a universidade e a escola: diálogos possíveis. *Cadernos de Educação*. UFPel v. 31, p. 71-84, 2008) descreve como se desenvolveu no Brasil e em Portugal a ideia de trabalho pedagógico em arquivos escolares como estratégia de ensino ativo da disciplina História, dentro do conceito pedagógico de partir da comunidade local para a sociedade mais ampla. A partir das vicissitudes, possibilidades e limitações dessa estratégia de ensino, foi se afirmando, segundo autoras como Carmem Vidigal de Moraes, Maria Cristina Menezes, Iomar Zaia, Justino Magalhães, Margarida Filgueiras, Antonio Novo, entre outros autores, a convicção de que é fundamental para a própria preservação e dinamização dos arquivos escolares que a comunidade escolar, composta por alunos e, professores, além de funcionários administrativos, seja protagonista e esteja diretamente implicada na constituição desses arquivos como lugares de memória.

formulação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a salvaguarda da memória educacional. Está organizado em duas partes complementares. A primeira busca resgatar as iniciativas ligadas à preservação dos arquivos educacionais, analisando a participação de educadores na constituição de uma rede de relações institucionais que, entre os anos de 1940 a 1960, desenvolveu políticas públicas nessa área. Essa parte do texto continua, indicando a importância da organização dos cursos de pós-graduação para a pesquisa sobre história da educação, bem como para a preservação dos acervos documentais, e recupera algumas vicissitudes, limitações e potencialidades da pesquisa histórica nesse meio acadêmico. A segunda parte toma como base as atividades de pesquisa desenvolvidas no Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo, aponta para alguns impasses encontrados em seu trabalho e apresenta algumas sugestões para enfrentá-los e superá-los.

I. O Estado e as políticas públicas sobre arquivos escolares

O Estado brasileiro foi o principal agente nas políticas tanto de preservação como de produção de fontes para a história da educação, ao abraçar a ideia de que a gestão pública da educação deveria usar métodos científicos. Um “empirismo grosseiro” impedia, segundo os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a superação do atraso da educação do país. Nessa perspectiva, os pioneiros propunham o uso de métodos científicos relacionados às ciências sociais para colocar a educação do país no nível dos países adiantados daquele tempo. Ao advogarem a construção de uma nova política educacional, “com sentido unitário e de bases científicas”, destacavam a importância da documentação e do registro de dados.²

A partir das reformas educacionais nos anos 1920, não se cessava de repetir o *slogan* de que, para reformar a educação brasileira, era preciso conhecer a realidade. No nível das demandas e no nível do público escolar, entendia-se que a realidade se mostraria tanto mais objetiva quanto mais pudesse ser traduzida em números e observações de campo.

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, tornou-se um documento-monumento que expressou, durante a efervescência que se seguiu à Revolução de 1930, a percepção de um grupo de intelectuais que, embora tendo diferenças políticas e ideológicas, buscaram um consenso mediante o qual pretendiam interferir na educação brasileira. Acredita-se que teria sido redigido por Antônio Ferreira de Almeida Júnior e Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais se destacam Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, Roquette Pinto e Hermes Lima.

No clima dos anos 1950, em que se buscava a direção política para mudanças educacionais e culturais, os intelectuais, à esquerda e à direita, assumiram a missão de convencer o Estado da justeza de seus projetos. Estavam seguros de desempenhar, como categoria social, papel decisivo nas mudanças que anunciam o país industrializado e a revolução burguesa. Rejeitando toda uma tradição de desprezo pelas camadas populares, pretendiam ir ao encontro do povo para ensiná-lo e se deixar ensinar por ele e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe um espelho para que pudesse reconhecer sua face de nação. Assumiam, dessa forma, papel salvacionista e messiânico, elaborador dos postulados ideológicos que deveriam presidir, no plano educacional, “a revolução brasileira”.

Assim é que pode ser vista a presença do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) na definição de políticas de produção, localização e conservação documental entre os anos de 1940 e 1960. Em torno da figura de Anísio Teixeira havia se formado uma rede de educadores, sociólogos e antropólogos, empenhada na criação de um aparato institucional destinado a investigar a realidade brasileira. A ideia de que a modernização da rede escolar deveria ser realizada mediante uma ação vinda de cima passou a ser dominante, junto com o projeto de que a mesma reforma educacional deveria ser precedida pela instauração de uma burocracia informada pelas ciências sociais. A compreensão do Brasil sob a ótica principalmente da sociologia, que se dizia rigorosa e neutra nos seus métodos, era vista como necessária para obter subsídios para a reforma anunciada.

Os anos 1950 ficaram conhecidos como “os anos de ouro” da educação brasileira e a literatura educacional, desde a redemocratização, não cessou de enaltecer, com toda justiça, a figura de Anísio Teixeira. Porém, ao se eleger como referência as ciências sociais vistas como capazes de explicar a sociedade sem a dimensão temporal, de alguma forma se contribuiu para que a história continuasse a ser percebida, na educação, como ciência auxiliar da filosofia ou da economia, na maioria das vezes como história do pensamento pedagógico.³

Momento rico na experiência educacional, o debate a respeito da escola pública, laica e gratuita travado naqueles anos ainda repercute: muito da legislação educacional de hoje utiliza conceitos, percepções e iniciativas institucionais forjadas naquela época.⁴ A Capes (então Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal

³ CORREA, Mariza. A revolução das normalistas. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n. 66, agosto 1988, p. 13-24 e CORREA, Mariza. *As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. 2^a ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

⁴ Mariza Correa, no trabalho de 1988, citado na nota 2, menciona a ligação entre as instituições do governo federal e os professores da Universidade de São Paulo; entre outros, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes (da primeira e segunda turmas, respectivamente, dos anos 1945 e 1946).

de Nível Superior) foi fundada nesse tempo, junto com a Associação Brasileira de Antropologia, impulsionada pelo financiamento dado pela Unesco aos estudos sobre a “democracia racial” do país.⁵

Mariza Correa assinala que essa conjunção entre educação, antropologia e sociologia ligadas à questão racial não foi fortuita.⁶ Tratava-se de colocar a população brasileira na lupa de observações científicas; a sociologia e a antropologia dos anos 1950, segundo ela, ainda traziam ecos do tempo em que a psiquiatria, através da escola de Raimundo Nina Rodrigues, colocou a população brasileira no lugar de objeto. Especificamente, quando tratavam da escola, higienistas como o médico Afrânio Peixoto não se perguntavam “quem somos nós” para saber “o que queremos ser pela educação”. Mas sim, “o que são eles” (os brasileiros), para tentar transformá-los, não sem certa relutância, pela escola, em seres civilizados à moda do que se imaginava ser o europeu ou o norte-americano.

O historiador Dain Borges, em artigo conhecido, levanta a hipótese instigante de que a teoria da degeneração, servindo como pano de fundo à antropologia, à sociologia e à psicologia no Brasil, tornou-se a grande metanarrativa brasileira, inclusive a que inspirou as reformas educacionais dos anos vinte a cinquenta do século passado.⁷ Indica que as teses de degeneração, embora tenham relações com a questão do negro, foram no Brasil muito além do simples racismo. Continuaram, segundo ele, a alimentar um imaginário sobre a população brasileira que sobreviveu à derrota do nazismo depois da Segunda Guerra Mundial. As ideias de degeneração teriam servido de fundamento para que se concebesse essa população como um grande organismo doente. A saúde e a segurança – não a educação – é que seriam cruciais no Brasil.

A doença como metáfora permearia a percepção das levas de migrantes que, fugindo da miséria e da seca, deslocavam-se para as grandes cidades, estorvando um projeto arquitetônico e urbanístico que pretendia fazer das capitais brasileiras réplicas das cidades europeias. A doença estaria embutida na percepção do empreendimento educativo como tarefa de regeneração. E explicaria também a autoridade quase nunca contestada da medicina, em contraste com a desautorização do professor apregoada pelas ideias escolanovistas.

O indisfarçável incômodo causado pela visão da população pobre e mestiça que ocupava as cidades adquiriu contornos tangíveis no racismo peculiar vigente

⁵ CORREA, Mariza. A revolução das normalistas, op. cit., p. 15.

⁶ CORRÊA, Mariza. *As ilusões da liberdade*, op. cit., p. 17.

⁷ BORGES, Dain. Puffy, ugly, slothful and inert: Degeneration in Brazilian social thought. *Journal of Latin American Studies*, 1993, v. 25, p. 235-256.

no Brasil, que cimentava um código sub-reptício de classificação pela cor da pele em suas diversas nuances, mediante o qual as pessoas poderiam ser classificadas ora como brancas, ora como pretas, ora como pardas, dependendo da situação e das posses. Quanto mais escuras e pobres, mais os indivíduos guardariam os sinais da degeneração. Essa degeneração envolveria não só traços físicos – gente “mirrada”, “doente” e “feia”, nos seus termos – como caracterizaria traços de caráter: a amoralidade, a mentira, a preguiça e a inércia, a exemplo dos personagens Macunaíma e Jeca Tatu.

Paradoxalmente, como se sabe, a pesquisa do grupo de Florestan Fernandes encomendada pela Unesco iria abalar o mito da democracia racial. O debate sobre a identidade da população brasileira girava em torno das categorias raça e cultura e, de certa forma, a cultura (do branco, do índio e do negro) decalcava o mito das três raças formadoras, e o caráter mestiço dessa população repercutiria na definição de cultura híbrida. Florestan Fernandes mostrou que, em algumas teses sobre a democracia racial, havia textos subentendidos. Uma corrente prevalecente no higienismo, destacava Florestan, via na miscigenação uma saída para branquear a população, por acreditar que a raça branca prevaleceria sobre as demais, não pela genética, mas por certo darwinismo social. Segundo essa visão, no Brasil, as pessoas seriam classificadas em relação a sua brancura ou negritude por uma questão que os brasileiros acreditavam ser estética. Em geral, ao procriar, as escolhas recairiam em parceiros mais claros, assim os indivíduos de pele mais escura seriam pouco a pouco destinados à extinção. Afirmava essa corrente que o branqueamento produziria uma população mestiça capaz de tornar-se cada vez mais branca, mas para isso seria necessário tempo; as escolhas sexuais mais a imigração europeia se encarregariam de fazer antes o que eventualmente a escola poderia completar depois.

Segundo Borges, essas teses sobreviveram à má reputação do racismo e perduraram no modernismo, nos reformadores dos anos 1930 e, mais tarde, no próprio Estado populista. Graças a essa metanarrativa, a retórica grandiloquente dos projetos e discursos educacionais dos anos 1950 acabou por ocultar a enorme resistência encontrada por Anísio Teixeira para conduzir realizações concretas e a rapidez com que foram destruídos, pelo golpe militar de 1964, os resultados que obteve.

Seja como for, foi graças ao grupo de cientistas sociais ligados a Anísio Teixeira, integrados ao aparelho do Estado, que uma série de projetos foi levada a cabo, entre eles as primeiras políticas voltadas ao levantamento e ao registro de informações sobre a educação escolar. A ideia era usar os professores e professoras da rede pública de ensino como mediadores no recolhimento de dados, dando-lhes noções mínimas de sociologia e de antropologia, disciplinas que, ao lado da psicologia,

deviam integrar a formação docente. O professor seria educador e pesquisador ao mesmo tempo, conforme dizia Fernando de Azevedo:

(...) esta aprendizagem exige, no entanto, um constante esforço de atenção, impõe um trabalho duro de espírito e uma disciplina rigorosa de estudos. Como também exige certa imaginação. Essa iniciação nos trabalhos de campo (*fieldworks*) e na pesquisa social, só o professor pode e deve dá-la conduzindo os alunos à observação e à pesquisa, em campos e com objetivos limitados, para que possam adquirir com segurança e aplicar o método estatístico e as técnicas de análise de casos ou culturas de investigação ecológica e de inquéritos ou levantamentos sociais, de situações determinadas.⁸

Dentro dessa concepção, o ensino da sociologia ganhou proeminência. Segundo Correa⁹ os normalistas brasileiros acabaram por empreender no país um movimento análogo ao de Durkheim e de seu grupo, na França, quando lutaram pela imposição da sociologia como matéria obrigatória nos cursos de formação de professores tanto no nível médio quanto no nível superior.

Por ocasião de sua instalação em 1938, sob a direção de Lourenço Filho, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep iniciou a organização de uma biblioteca pedagógica e a elaboração de levantamentos e dossiês sistemáticos sobre a legislação educacional dos governos estaduais e do governo central, durante os períodos da Colônia, Império e República. Além dessas iniciativas, o instituto empreendeu estudos diversos sobre a história das instituições educativas e sobre a evolução da bibliografia pedagógica brasileira. Mas, como afirma Clarice Nunes,¹⁰ se o Inep principiava, ainda que timidamente, a localizar, organizar e publicar documentos e informações por meio da instalação da Seção de Documentação e Intercâmbio (a partir de janeiro de 1940), não sabia bem o que fazer desse material, pois nem o teor, nem a metodologia da história havia então se firmado no grupo.

O Inep foi o lugar institucional em que Anísio Teixeira exerceu grande influência, desde o início dos anos 1950 até o golpe militar.¹¹ Pelo decreto de sua

⁸ AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de sociologia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1944, p. 25.

⁹ CORREA, Mariza, A revolução dos normalistas, op. cit., p. 16.

¹⁰ NUNES Clarice. Pesquisa histórica: um desafio. In: *Cadernos Anped* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Diretrizes e bases da educação: o nacional e o regional na história da educação brasileira. *Nova Fase*, n. 2, 1989.

¹¹ O Inep foi criado, por lei, durante o Estado Novo, na gestão Gustavo Capanema em janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. A instituição começou a funcionar no ano seguinte, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, que regulamentou sua estrutura e organização, modificando seu nome para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O instituto teve notável crescimento com Anísio Teixeira, que assumiu sua direção em junho de 1952, permanecendo à frente do Inep até abril de 1964. Durante a sua gestão, o instituto expandiu suas atividades, privilegiando o desenvolvimento da pesquisa educacional, com o intuito de estabelecer

criação, cabia ao Inep, entre outras funções, “organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas”. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), chamado então de “grande órgão de pesquisas e estudos do Inep”, imaginado por Anísio Teixeira, foi criado em dezembro de 1955 e, um pouco mais tarde, foram fundados centros regionais em São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre.

Com base nas publicações da revista *Educação e Ciências Sociais*, Correa¹² refaz o percurso da organização do CBEP e chama a atenção para a importância de suas ramificações regionais. A origem do CBPE, segundo ela, deve-se à discussão que, em 1952, Anísio Teixeira teria com o diretor do Departamento de Educação da Unesco, para “a realização de um grande *survey* sobre a situação educacional brasileira”, feita por especialistas do Brasil e do estrangeiro. Dessa pesquisa deveria resultar elementos que tornariam possível planejar, em todos os níveis e graus do ensino, medidas de longo alcance visando à reconstrução educacional do país”.¹³ Com o apoio da representação da Unesco, o centro foi instalado e se iniciou o recrutamento dos seus primeiros pesquisadores. Na reunião convocada por Anísio, compareceram, entre outros, Roberto Moreira, Antonio Cândido, Lourival Gomes Machado e Florestan Fernandes. A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais e Educacionais dentro do CBPE teria a atribuição de realizar pesquisas sobre a cultura e a sociedade brasileiras, com a colaboração de especialistas “em sociologia, psicologia social, antropologia, economia e demais disciplinas sociais”.

O primeiro centro inaugurado foi o de São Paulo, a cargo do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Consistiu, segundo Fernando de Azevedo, em “mais um tentativa – e a maior de todas – para promover a transição de uma política empírica de educação para uma política científica, realista e racional”.¹⁴ No primeiro número do *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, dedicado ao seu histórico, consta a relação das investigações em desenvolvimento. Como Correa observa, a maior parte dos pesquisadores financiados já estava na

as bases científicas para a “reconstrução educacional no Brasil”. Em 1951, a convite do ministro da Educação e Saúde, Anísio Teixeira assumiu a diretoria da Capes, cargo que ocupou até sua ida para o Inep, um ano depois. Anísio permaneceu, no entanto, como secretário geral da Capes até 1964.

¹² CORREA, Mariza. A revolução das normalistas, op. cit., p. 20.

¹³ AZEVEDO Fernando de. Oração pronunciada em 7 de janeiro de 1957 pelo prof. Fernando de Azevedo, diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, na sessão inaugural do Primeiro Seminário interestadual de professores, promovido pelo Centro Regional. *Educação e Ciências Sociais*, vol. 2, n. 4, mar. 1957, p. 37.

¹⁴ AZEVEDO Fernando de. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1956, p. 8.

universidade e sua produção parece relacionar-se mais com o projeto individual acadêmico de seus autores do que com a reforma educacional pretendida por Anísio Teixeira. A educação configura-se como mero pretexto: os conhecidos *O processo de industrialização de São Paulo*, de Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni, e *A integração do negro na sociedade de classes*, de Florestan Fernandes¹⁵ não teriam, segundo Correa, relações diretas com a educação.

Tais considerações devem, no entanto, ser relativizadas, pois não incorporam outras atribuições e atividades do Centro de Pesquisa Social e Educacional de São Paulo – CRPE, em consonância com os objetivos principais definidos na sua criação, os quais previam, além de sua atuação como centro de demonstração de ensino e formação de professores, realizar “estudos sobre planos de reforma (...) de iniciativa dos poderes públicos, e promover planejamento de reconstrução educacional, tendo em vista as conclusões de pesquisas realizadas pelos centros existentes no país”¹⁶.

O CRPE-SP estabeleceu várias divisões de modo a responder pelo desenvolvimento das atividades previstas. As primeiras a serem organizadas foram a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (Depe) e a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais que, nos anos seguintes, iriam constituir uma única Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sociais (Depes). Esta divisão tinha como objetivos o planejamento e a realização de pesquisas no campo educacional e social; a assistência técnica em pesquisas solicitadas por outras instituições nacionais ou estrangeiras; a elaboração do *Anuário Brasileiro de Educação*; a direção e a revisão da série *Estudos e Documentos*, publicada pelo CRPE – SP. Além disso, era responsável pelo Programa de Assistência Técnica em Educação, com a finalidade de colaborar com as administrações estaduais nos seus esforços de melhoria do ensino e aperfeiçoamento dos serviços de educação, deixando pessoal técnico à disposição.

Em 1957, com o objetivo de organizar um curso para especialistas em Educação para a América Latina, que contaria com o apoio da Unesco, a direção do CRPE-SP, sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo, de forma a aliviar os encargos da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, resolveu organizar uma outra divisão que recebeu o nome de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), a qual ficou encarregada de fornecer orientação pedagógica e de manter uma escola de demonstração do CRPE-SP. A atual Escola de Aplicação foi então criada, em agosto de 1958, com a formação de uma classe-laboratório ligada à DAM.

¹⁵ CORREA, Mariza. A revolução dos normalistas, op. cit., p. 21.

¹⁶ ZAIA, Iomar B. *A história da educação em risco: avaliação e descarte dos documentos do arquivo da Escola de Aplicação (1958-1985)*. Dissertação de mestrado, FE/USP, São Paulo, 2003.

É importante lembrar que, em 1962, o CRPE ganhou um novo serviço com o objetivo de acumular informações sobre todo tipo de pesquisa e legislação no campo da educação em realização e vigência no país. Recebeu o nome de Serviço de Documentação e Intercâmbio Pedagógico.¹⁷ A criação do novo serviço se fez pelas crescentes relações que o centro estava estabelecendo com outras instituições, tanto no contexto brasileiro como em países da América Latina.

A ênfase no exercício da pesquisa social como constitutiva da prática pedagógica, expressa nas atribuições dos CRPE, foi traduzida por Anísio Teixeira ao prescrever, entre os primeiros objetivos do CRPE-SP, a confecção de formulários e fichas para o registro de “fatos de toda a espécie” sobre os principais personagens da instituição escolar. A partir daí, o CRPE-SP produziu fontes cujo teor reflete, por meio dos itens que compõem as fichas, o que os intelectuais do Inep pensavam ser as necessidades educacionais brasileiras. Por outro lado, o preenchimento dos campos permite verificar como os professores interpretavam e correspondiam a essa expectativa no dia-a-dia da sala de aula:

Tudo está em substituir a ideia de reformar a escola por preceitos, ou ordens, ou determinações ou normas, pela ideia de reformá-la pela mudança de condições, pelos nossos recursos oferecidos e pela transformação das ideias dos professores.¹⁸

O golpe de 1964 e os governos autoritários que o sucederam inviabilizaram a continuidade do projeto. A reforma administrativa do MEC, mediante o Decreto nº 66/967/1970, vinculou o Inep, antes ligado à Presidência da República, à Secretaria Geral do MEC, e modificou suas finalidades, agora circunscritas à consecução dos objetivos da política educacional então em vigor. O Centro Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais foi extinto em 1970, causando a desarticulação progressiva dos centros regionais. Nessas circunstâncias históricas, a interrupção abrupta do programa educacional do MEC e do Inep na ditadura militar, a desmontagem dos seus institutos de formação/ pesquisa e de sua rede de pesquisadores dificultaram sua avaliação histórica mais profunda.¹⁹

¹⁷ A documentação desse serviço encontra-se no Arquivo do CRPE, do CME-FEUSP, organizada sob a sigla SD e seguintes séries: legislação, projetos de pesquisa e cadastro escolar.

¹⁸ TEIXEIRA Anísio. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 9 (50), abr. jun. 1953, p. 20-43.

¹⁹ Mariza Correa, em seu trabalho, também analisa o desenvolvimento dos outros centros – o de Recife, dirigido por Gilberto Freyre; o da Bahia e sua “escola parque”, por Luiz Senna e Carmen Teixeira (irmã de Anísio); o de Minas Gerais, por Mário Casassanta; e do Rio Grande do Sul, por Eloah Kunz e, depois, Álvares Magalhães. Suas pesquisas indicam a importância dos estudos realizados pelos pesquisadores desses centros regionais para a história da educação brasileira, para a análise dos perfis dos educadores e alunos da época, para a análise do desenvolvimento das áreas de

O período posterior, inaugurado pelo golpe militar de 1964, caracterizou-se pelo desmonte e a desativação do Inep, reduzido à agência de financiamento de pesquisas e estudos na área, após o desmantelamento de seus acervos documentais e bibliográficos. O momento de esvaziamento político e empobrecimento teórico coincidiu com a expansão dos cursos de pós-graduação nos anos 1970, os quais constituem o novo *lócus* da produção da pesquisa educacional. Ironicamente, um licenciado formado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, pesquisador associado a Darcy Ribeiro no CBPE, “seria o impulsionador de uma nova figura institucional, os programas de pós-graduação implantados no país a partir de 1968”, instrumento para a implantação da pesquisa científica nos meios universitários.²⁰

Em artigo datado de 1994, “História da educação brasileira: problemas atuais”,²¹ Jorge Nagle, um dos primeiros pesquisadores a abordar o tema sob a perspectiva histórica, fazendo a crítica à geração formada por esses programas de pós-graduação, chamou a atenção para o “desprezo pela dimensão histórica” que segundo ele seria característica das suas primeiras produções. Nagle sustenta no artigo que o reduzido interesse do educador e intelectual brasileiro em estudar a origem e o desenvolvimento de ideias, práticas, instituições, teria trazido à história da educação características que teriam consequências decisivas na conservação dos arquivos escolares. A ausência de uma cultura histórica no campo educativo tornou ainda mais agudo o dilema clássico com que se confrontam historiadores e arquivistas; diante da variedade e pluralidade de documentação, não se sabe selecionar qual delas é relevante e digna de manutenção.

No mesmo artigo, Jorge Nagle denuncia, nas produções educacionais dos anos 1970 e 1980, a pressa de tomar como fatos determinadas interpretações, ou

conhecimento do social, das propostas de formação de pesquisadores, das relações entre a universidade brasileira e as do exterior, da participação de seus colaboradores nos congressos nacionais e internacionais. De acordo com ela, a ênfase na pesquisa, a influência norte-americana e a visão democrática da educação consistiriam no tripé sobre o qual se apoiou essa iniciativa de Anísio Teixeira: o educador não era pensado apenas como agente do ensino, mas principalmente como um agente de intervenção na realidade social. CORREA, Marisa. A revolução dos normalistas, op. cit., p. 20.

²⁰ Trata-se, segundo o artigo de 1988 de Correa, de Roberto Cardoso de Oliveira que trabalha detalhadamente na implantação do ensino de pós-graduação, com ênfase na pesquisa de campo, no Museu Nacional, a partir dos anos 1960. Já nesse tempo, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes estavam afastados de suas atribuições docentes, de pesquisa e de administração. No Fórum, realizado no Rio de Janeiro em 1968, nem Florestan Fernandes nem Darcy Ribeiro estavam presentes, embora nomes conhecidos de outras áreas, como que inaugurando novas relações de poder, lá estivessem como Golbery do Couto e Silva, Mario Henrique Simonsen e Roberto de Oliveira Campos.

²¹ NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. *Em Aberto*. Brasília, v. 3, n. 23, set./out de 1994, p. 27-29.

fazer de poucos dados generalizações rápidas. Em geral, nessas produções, dizia, a percepção da pluralidade dos tempos sociais é rara, bem como é frequente se observar o uso de periodizações estabelecidas para compor um pano de fundo histórico relativamente difuso, para encetar o exame isolado de determinada questão educacional.

Num sentido semelhante, Miriam Warde, em artigo de 1990, ressalta a característica das produções discentes desses programas de tomarem como interpretações históricas o que os intelectuais da geração de 1930 diziam de si mesmos. Trabalhando a história da educação como repetidora obrigatória dos discursos dos reformadores, os estudos sobre essa década assumiam como categorias históricas as polarizações construídas para enaltecer o papel que os intelectuais da geração de 1930 atribuíam a si próprios – ensino tradicional versus escola nova, Brasil moderno versus Brasil arcaico, planejamento científico contra empirismo grosseiro etc.²²

No sentido de ganhar distância para a análise histórica da produção da geração de 1930, principalmente da obra de Fernando de Azevedo, foi decisivo o livro de Marta Carvalho. Pesquisando livros de atas da Associação Brasileira de Educação, demonstrou a ausência de unidade entre os integrantes do movimento da Escola Nova, a pluralidade de posições, relativizando as ideias propaladas pelo Manifesto dos Pioneiros, mostrando em muitos deles a presença da ideia de considerar a educação arma perigosa que só com grandes cautelas e reduzidas medidas devia ser oferecida aos grupos populares.²³

A trajetória aqui esboçada parece indicar que, isolado da pesquisa universitária até a década de 1980, coube ao Estado a iniciativa de manter, organizar (e destruir) a documentação educacional. Com a aprovação da Constituição de 1988 e o restabelecimento da democracia no país, retomou-se, na década de 1990, junto com a investigação acadêmica, as iniciativas governamentais direcionadas à preservação do patrimônio público e da memória histórica, seja no âmbito central

²² WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 47, jul/set de 1990, p. 3-11. Bruno Bontempi Jr. e Maria Rita de Almeida Toledo, no artigo “Historiografia da educação brasileira: no rastro das fontes secundárias”, prosseguindo com os estudos de Warde, constatam a primazia de referências ligadas à sociologia na produção discente em história da educação entre 1971 a 1988, e a concentração nos temas relacionados à Escola Nova e o pensamento dos pioneiros nas décadas de 1920 e 1930, não sendo raros os trabalhos que se iniciam em algum ponto do século vinte e vão até “nossos dias”. BONTEMPI JÚNIOR, B.; TOLEDO, Maria Rita de A. Historiografia da educação brasileira: no rastro das fontes secundárias. *Perspectiva* (Erexim), Florianópolis-SC, v. 20, n. 1, 1999, p. 9-30.

²³ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 1998.

da ação dos ministérios e suas instâncias de educação, cultura e fomento, seja via os seus correlatos estaduais.

Com isso, retomou-se o interesse acadêmico sobre a preservação da memória histórica, intensificaram-se as iniciativas relacionadas à preservação do patrimônio histórico escolar – arquitetônico, iconográfico, textual e museológico – favorecendo a potencialidade das fontes documentais como geradoras de pesquisas, o que, por sua vez, levou ao enfrentamento necessário de questões teórico-metodológicas e renovação da interpretação histórica sobre educação. A partir de então, as generalizações advindas da história da educação inaugurada por Fernando de Azevedo foram colocadas em questão.

Pode-se considerar, como um dos pontos de inflexão desse movimento, a institucionalização da preocupação com os arquivos escolares nas áreas de pesquisa em história da educação e, em particular, a criação do Grupo de Trabalho de História da Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação – Anped, espaço propulsor da avaliação crítica e da auto renovação da pesquisa acadêmica nesse campo de estudos. Por meio dos *Cadernos Anped*, especialmente o de nº 2, de 1989, foram colocados os desafios no âmbito da pesquisa histórica nos programas de Pós-Graduação em Educação, abertas algumas possibilidades e ensaiadas propostas para o seu enfrentamento e superação. A luta pela preservação documental e pelo acesso às fontes da história da educação foi então apontada diretriz de ação a ser desencadeada pelos pesquisadores e suas associações, tendo, como um de seus mais significativos resultados, a conquista de políticas públicas de documentação e informação. Importante nesse sentido para afirmar a especificidade da história da educação foi artigo de Clarice Nunes e Marta Carvalho, conclamando para a renovação da historiografia da educação pelo retorno às fontes documentais.²⁴

Sugestões sobre o papel do Inep como órgão de documentação e informação, a construção de uma rede institucional de informações educacionais, incluindo a Capes, a Biblioteca Nacional e outros sistemas existentes, a confecção de guias de fontes foram propostas para retomar, em novos patamares, a atividade interrompida no final dos anos 1960. Nessa perspectiva, o *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira* surgiu para publicação em 1989, resultado de um estudo piloto. O trabalho desenvolvido – de localizar e referenciar documentos/informações pertinentes à história da educação brasileira – impulsionou

²⁴ NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped*, n. 5. Caxambu: Anped, setembro de 1993, p. 7-64.

a realização de pesquisas em diversos núcleos de investigação nas diferentes universidades brasileiras, voltadas à preservação e uso das fontes documentais e à revitalização dos procedimentos de investigação.

II - O Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Iomar Zaia, pesquisadora do Centro de Memória da Educação há dezesseis anos, constata, em seu doutoramento, mediante o exame de material derivado de congressos e seminários nacionais e internacionais, a preocupação cada vez maior de centros de pesquisa em história da educação brasileira com a preservação de arquivos escolares.²⁵ Significativa parcela das pesquisas em história da educação brasileira está hoje voltada para a exploração de fontes primárias, estimulada pela renovação dos paradigmas de pesquisa dentro desse campo. Tratam-se de pesquisas preocupadas, portanto, com a salvaguarda e organização dos arquivos escolares bem como com a preservação material dos papéis neles reunidos na qualidade de documentos pedagógicos e administrativos. Esse cuidado tem se manifestado, segundo a pesquisadora, tanto em relação a iniciativas de preservação e organização desses arquivos como atividade-fim, quanto na instrumentalização imediata desses arquivos como fontes de pesquisa sobre a instituição escolar que o guarda.

Simultaneamente, assiste-se, particularmente a partir do ano de 2009, a uma série de manifestações de interesse por parte dos órgãos públicos pelo patrimônio escolar, entendido como acervo que inclui, além da documentação em papel e em outros suportes, dos arquivos, peças museológicas, como o mobiliário escolar, os materiais didáticos e pedagógicos, os livros que compunham antigas bibliotecas, as próprias edificações escolares etc.

Colocando seu foco na produção de pesquisas difundidas em trabalhos apresentados nos principais congressos da área de história da educação realizados nos últimos anos, Zaia assinala que muito frequentemente a preocupação com arquivos aparece subordinada à escrita da história e da memória das instituições escolares. O maior peso recai, assim, sobre as instituições públicas presentes na memória social e também nas escolas confessionais ou particulares que guardam ou pretendem criar sua própria tradição.

²⁵ ZAIA, Iomar B. *Escrivaturação escolar: produção, organização e movimentação de papéis nas escolas públicas paulistas*. 2010, 613 f. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 17-18.

Além disso, a autora observa que muitos dos estudos ligados aos arquivos escolares aparecem centrados em biografias de educadores ou relacionados com a história da profissão docente. De forma significativa, a preocupação pelos arquivos transparece também na produção acadêmica ligada à história das culturas escolares, uma vez que esse enfoque teórico demandou novas fontes, tais como cadernos escolares, livros didáticos, objetos do universo da escola etc., muitas vezes recorrendo a material dos arquivos. Com menor frequência, mas não com menor importância, diz a autora, situam-se os trabalhos em que a escrita escolar aparece como objeto privilegiado da investigação. Procurando fazer da escrita, em sua materialidade, seu objeto de estudo, esse olhar investigativo tornou-se possível graças à incorporação de instrumentos de análise formulados por teóricos ligados à história cultural, como Roger Chartier, e também pela difusão, entre os historiadores da educação, das técnicas e conceitos da arquivologia, como a ideia de suporte, de tipologia documental, de forma, espécie, gênero, formato, séries, sub-séries etc.

O Centro de Memória da Educação foi criado em 1994, por iniciativa de professoras da Faculdade de Educação da USP, preocupadas com a produção de instrumentos de pesquisa para a escrita da história da educação brasileira. Nessa perspectiva, procuraram desenvolver linhas de pesquisa que apresentassem, entre seus objetivos, o mapeamento e referenciação de arquivos, acervos bibliográficos e museológicos espalhados pelo Estado de São Paulo. Entre essas pesquisas, no que diz respeito a arquivos escolares, destacou-se a de 1997, realizada em parceria com o Centro Paula Souza (autarquia responsável pelas escolas técnicas estaduais) que levantou, organizou e disponibilizou fontes documentais pertencentes às oito escolas técnicas mais antigas do Estado de São Paulo. O projeto contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e trouxe, como objetivo, a organização dos arquivos na própria escola, tendo a comunidade escolar como protagonista, através da formação de alunos e professores nas técnicas básicas de conservação preventiva, arranjo documental e criação de websites.²⁶

Ao longo desses dezesseis anos, muitas pesquisas foram organizadas pelo Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Cabe destacar, pela repercussões que teve, o projeto “Material didático para a preservação do patrimônio público documental paulista”, também financia-

²⁶ A esse respeito, consultar MORAES, C. S. e ALVES, J. F. (org.). *Inventário de fontes documentais. Contribuição à pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/ Centro Paula Souza, v. 1. 197 p.; e MORAES, C. S. V., ALVES, J. F. (org.) *Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo. Uma história em imagens*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/Centro Paula Souza, 2002, v. 1, 239 p.

do pela Fapesp.²⁷ Por meio desse projeto, as 182 escolas públicas mais antigas do Estado de São Paulo foram visitadas. A proposta não objetivou a realização de uma intervenção imediata, mas sim, a partir dos dados levantados, sugerir diagnóstico e prioridades de intervenção. Como critérios foram considerados principalmente, em cada escola, a quantidade e qualidade de material acumulado e a fragilidade de seu suporte. Para tanto, foram levadas em consideração observações sobre o edifício escolar, seu arquivo permanente, seu mobiliário, utensílios pedagógicos e sua biblioteca, além de sobreviventes mais antigos entre professores, alunos e funcionários. Muitas dessas escolas, principalmente nas cidades do interior do estado, ainda ocupam prédios originais. Além das escolas, foram incluídas no mapeamento diretorias regionais de ensino, pela sua significativa importância na guarda e recolhimento de documentos e peças de antigas escolas públicas, sobretudo depois da municipalização do ensino. O mobiliário de algumas dessas escolas impressiona pela riqueza e qualidade – cadeiras, armários, mesas, escrivaninhas, quadros e relógios. Retirados das escolas, atualmente decoram as salas e os corredores de diversas diretorias regionais.

A repercussão do projeto propiciou o estreitamento das relações entre o CME/FEUSP e os órgãos do estado relacionados com a educação e com arquivos históricos. Uma das iniciativas mais urgentes e promissoras, e que seria o primeiro passo para criar uma normatização do descarte e conservação dos documentos escolares, foi a ideia de formar uma comissão constituída por representantes do Arquivo do Estado, Secretaria Estadual da Educação, Centro de Referência do Professor Mário Covas, e centros de memória das diferentes universidades públicas e particulares paulistas para a elaboração de uma tabela de temporalidade, indispensável para a constituição dos acervos documentais educacionais.

A esse respeito é importante enfatizar que, no âmbito público, ressente-se da ausência de uma legislação que regulamente a guarda das fontes documentais nas instituições educacionais, situação que tem sido denunciada de modo recorrente. No Brasil, a jurisprudência sobre a incineração de documentos escolares apare-

²⁷ Um dos produtos do citado projeto é o *Guia de arquivos das escolas públicas paulistas de 1890 a 1950*, atualmente no prelo. Originalmente, esse guia (374 páginas) integrou o relatório científico final apresentado à Fapesp pela sua coordenadora, Maria Cecilia Christiano de Souza. É resultado do levantamento realizado pela equipe do CME-FEUSP em 182 antigas escolas públicas estaduais paulistas bem como em delegacias de ensino que se tornaram depositárias de acervos de escolas extintas. O guia contém informações gerais sobre as escolas (data de criação, denominações anteriores e outros dados cadastrais) e orientações a pesquisadores. Consta do guia breve histórico de cada instituição, informações sobre localização, quantidade e estado de conservação de seus arquivos, além de informações sobre seu acervo bibliográfico, museológico, iconográfico e seu patrimônio arquitetônico.

ceu apenas em 1962, quando foi publicada a Portaria nº 200 (22/01/1962-MEC/DEM), que autorizou a redução do volume dos arquivos escolares determinando o expurgo de papéis considerados de valor transitório e inúteis, e a conservação e organização de outros documentos considerados essenciais como valor de prova do estado e/ou defesa dos direitos do funcionário ou ex-aluno da escola.

Nas instruções publicadas junto com esta portaria (Instrução nº 1, /01/1962-MEC/DEM), em seu item nº 12, é apresentada a compreensão que se possuía, na época, sobre o conjunto de documentos enquadrados na categoria de documentação essencial. Nele constavam os seguintes documentos: *atas gerais de exames de admissão*, ou seja, livros em que era possível encontrar as notas, por disciplina, que os alunos conseguiram atingir para que pudessem cursar o ginásio. Também, atas de exames de segunda época, de exames especiais, revalidação, adaptação, fichas de transferência, notas e demais documentos que registram notas. No item 15 dessa portaria declara-se que os documentos não essenciais deveriam ser incinerados.

A legislação posterior (pareceres nº 214/67; nº 16, de 27/01/1976; e o 1978, apoiado no Decreto nº 64.398, de 20/04/1969, que regulamenta a Lei nº 5.433, de 08/05/1968) trata de regulamentar os procedimentos de eliminação (incineração) de documentos “essenciais”, mediante a substituição da guarda e conservação dos papéis originais por microfilmes. A microfilmagem autorizada pelo MEC comprehende a documentação dos três poderes, inclusive a administração indireta, no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal, dos territórios e dos municípios, bem como os documentos particulares de qualquer espécie, de pessoas naturais ou jurídicas. Na mesma direção das demais, a Resolução de 04/11/1997 definiu que o arquivamento dos documentos escolares observaria as seguintes modalidades: o próprio documento no original ou em fotocópia autenticada; microfilme; e disquete ou CD ROM obtido por sistema computadorizado. Ao analisar esses pareceres, resoluções, indicações e decretos, verifica-se que as normas existentes baseiam-se apenas no valor probatório dos documentos e que o valor informativo e/ou histórico, no que se refere ao seu uso científico e cultural, raramente é considerado.

Marcus Ribeiro²⁸ observa que tal desatenção é, no mínimo, surpreendente, uma vez que os órgãos responsáveis pela regulação da vida escolar são os con-

²⁸ RIBEIRO, Marcus Vinício Toledo. Os arquivos das escolas. In: NUNES, Clarice (coord.). *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*. Brasília: Inep, 1992. Ver também MORAES, Carmen S. V.; ZAIA, Iomar B. & VENDRAMETO, Maria C. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. *Revista Pro-positões*, v. 16, n. 1 (46), jan-abr. 2005, p. 117-133, além do trabalho de SOUZA, Maria Cecilia C. C. *Escola e memória*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2000.

selhos Federal e estaduais de Educação. Nessas circunstâncias, com exceção dos dossiês de alunos, a guarda permanente dos documentos escolares não está prevista pelas normas legais. Apesar de seu valor informativo, espécies documentais como livros de atas, estatutos, regimentos e programas não têm proteção legal, nem recomendação específica de guarda, que fica assim a critério somente da escola, instada a tomar decisão sem orientação especializada.

Faz-se, assim, urgente a organização de uma política pública que opere na sensibilização, intervenção, formação e disponibilização de recursos, favorecendo a preservação dos resíduos materiais do patrimônio escolar localizado nas escolas. É necessário ressaltar a importância do trabalho de levantamento de fontes e a necessidade de políticas que levem em consideração o fato de que estamos tratando do que foi transformado em “arquivo morto” dentro das instituições. Tratam-se de resíduos materiais: de séries documentais fragmentadas, de peças do mobiliário danificadas, de livros rasgados e incompletos e de edifícios alterados em sua arquitetura original.

O movimento para salvaguarda deve ser, portanto, imediato. As pesquisas realizadas pelo Centro de Memória da Educação/FEUSP mostram que a cada dia esse patrimônio escolar sofre novas perdas: documentos são destruídos pela ação do tempo ou retirados de forma indiscriminada; móveis e materiais pedagógicos são vendidos ou doados para instituições que acumulam resíduos descartados;抗igos edifícios escolares sofrem intervenções que os descaracterizam e retiram da sua forma original a memória sobre o contexto em que foram planejados e edificados.

O que nos leva ao princípio, a um dos graves problemas já referidos – o da ausência de uma política pública de preservação dos documentos escolares. Todos os arquivos com os quais trabalhamos possuem lacunas significativas, o que se deve, principalmente, a falhas nas normas legais que regulamentam a preservação de documentos nos estabelecimentos de ensino.

Recebido: 31/05/2010 – Aprovado: 20/03/2011