

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇO DO DESEJO

Clarice Nunes*

São diversos os motivos que levam alguém a aceitar o desafio da pesquisa e a privilegiar a compreensão da Educação no movimento histórico. O mito da objetividade histórica, no entanto, mais interiorizado do que suspeitamos, intimidou os historiadores a falarem sobre eles mesmos e levou-os a esconderem-se por detrás dos seus fichamentos e do texto produzido, furtando-se de quaisquer referências que colocassem em risco a impessoalidade (falsa) e as condições (precárias) da sua garantia. A ligação íntima e estreita que o historiador mantém com seu trabalho, porém, longe de constituir obstáculo incontornado, pode ser tornar um instrumento que impulsiona a compreensão, tão mais vigoroso do que qualquer vaga intenção, confessada ou não, de objetividade. Falemos, então, desse investimento existencial que nos conduz à pesquisa histórica, sem necessariamente cair na autobiografia, nas confidências inúteis, na profissão de fé ou na psicanálise rasteira. Afinal, o olhar que olha os outros sente a necessidade de voltar-se para si mesmo. O corpo que se apropria da história precisa enxergar-se apropriado pela História da qual se apropria.

A pesquisa histórica é um trabalho de pensamento que também experimentamos como ação e afeto. Desejar compreender as trajetórias de outros sujeitos, procurando romper com o processo de estereotipagem presente na Historiografia da Educação Brasileira, é o ato inaugural que nos impele a verificar que o desejo que encontrou nos outros a oportunidade de manifestar-se em obras é, em nós, o móvel do esforço que nos leva a passar horas consultando arquivos

ou a permanecer debruçados sobre uma mesa copiando informações, criando e recriando idéias. Este desejo, que encontra em nós a sua origem, movimenta-se na direção dos sujeitos e das coisas habitadas pela história.

É a nossa paixão que institui a ação de não só buscar a revisão dos cânones já consagrados pela ciência, mas também de forjar uma identidade e reconstituir um passado, passado que nos obriga a tratar com mais prudência e responsabilidade o sentido, sempre em aberto, do presente. A história é uma aventura que nos mobiliza no sentido de construir um conhecimento que não aparte a imaginação do rigor. É o desafio que faz crescer a nossa vigilância epistemológica e os empurra para o discernimento de nuances explicativas capazes de resgatar (sempre parcialmente) a pluralidade de um universo que escapa às investidas de nossas ferramentas teóricas e confunde a nossa pretensão mais escondida de "ressuscitar" os mortos.

Pretendemos neste texto registrar alguns momentos privilegiados dessa aventura vivida cotidianamente como risco e aposta ética. São momentos entrelaçados, distintos apenas com o intuito de fazer emergir problemas, estratégias e alternativas que fazem parte do prazer de ler e escrever a História, de vivê-la e fazê-la.

Arquivos de sonhos?

"Mas tudo está sempre por fazer, e em primeiro lugar nós mesmos." (Gaston Bachelard)

Num belíssimo ensaio sobre o estilo na História, Peter Gay (1990, p.191) nos adverte de que o significado de um acontecimento para o futuro está sempre aberto a revisões, na medida em que este significado se diferencia daquele outro que ganhou em sua própria época ou dos motivos que o geraram. O fato de que na Historiografia da Educação Brasileira certos períodos e temáticas pareçam ter sido

* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Coordenadora do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPED.

exaustivamente estudados, enquanto outros permanecem na penumbra, não nos parece suficiente para justificar qualquer possível abandono de um trabalho de revisão das clareiras já abertas, e por três motivos básicos que apontam na direção da advertência de Gay. Em primeiro lugar, não é possível desconhecer a necessidade (social e pessoal) de um acerto de contas com a Historiografia da Educação que formou nossa geração e que toma o relato de determinados educadores como testemunhos definitivos sobre os quais se apóia o sentido dos acontecimentos estudados. Em segundo lugar, pela insatisfação com os estereótipos alimentados pelas análises correntes. Em terceiro lugar, pela convicção de que a originalidade não se reporta apenas a temas inéditos e ou períodos descobertos pela pesquisa, mas também as novas relações que podem ser estabelecidas na revisão de temas e ou períodos já trabalhados. O passado é inacabado, no sentido de que o futuro o utiliza de inúmeras maneiras. Daí a possibilidade, e para nós exigência, de que cada geração reescreva a ou as histórias daqueles que a antecederam.

Diante do que afirmamos, a primeira e a mais simples constatação é a de que não construiremos um novo olhar sobre os educadores que sucedemos, ou mesmo qualquer olhar, sem dados e sem perspectivas teóricas que nos auxiliem a desbravar o seu significado. Com relação aos dados, onde encontrá-los? Todos nós que nos dedicamos à pesquisa histórica já passamos pela angustiante experiência de não encontrá-los pelo descuido intencional, sistemático e criminoso com que os acervos da História e da memória da Cultura e da Educação brasileiras vêm sendo dilapidados em nosso país. No entanto, paradoxalmente, poucos de nós viveram outra angústia: a de vasculhar os arquivos existentes, organizados e disponíveis. Seja por desconhecimento, impaciência, preguiça, desinteresse, descuido ou até falta de oportunidade, muitos pequenos grandes tesouros permanecem escondidos numa vasta gama de documentação "perdida" nos arquivos privados ou públicos, "tagarelando" e assustando o pesquisador, acuado justamente pela quantidade de informação aí reunida. São diários de viagem, farta correspondência, relatórios de diretores e professores, memoriais, fotografias, desenhos, que aguardam o seu olhar atento.

Nós ainda não exploramos sequer a quarta parte de um mar de documentos que nos ameaça afogar, criando múltiplas pistas e que nos obriga a sucessivos mergulhos. Alguns desses "papéis" poderão, sem dúvida, ser prenúncios de "novos fatos" ou, então, permitir outras leituras de "velhos fatos", ajudando-nos a reavaliar interpretações correntes, a refutá-las ou precisá-las. Somente a vontade de demonstrar que nem tudo foi contado (e não de dar a última palavra) pode mobilizar-nos na árdua tarefa de joeirar dados, estabelecer novas estratégias de percurso e definir rotas a serem seguidas no dia após dia dos arquivos. Essas rotas, como não poderiam deixar de ser, são arbitrárias e o que as desenha são as questões, os investimentos teóricos e a atitude que incorporamos aos nossos hábitos de pensar e pesquisar a História da Educação.

Os arquivos não guardam apenas sonhos. Corporificam na sua existência e na sua organização um poder multifacetado, quer individual (do titular, do doador), quer institucional, com o qual medimos nossa força de intervenção. É a esta força que Jacques Le Goff (1984, p.103) faz referência, quando considera o trabalho de seleção e valoração do historiador diante dos produtos de uma montagem produzida e conservada no esforço, voluntário ou não, de legar certas imagens ao futuro. É neste sentido que os documentos são monumentos, testemunhos e criadores de um poder polivalente.

O conjunto de disposições interiorizadas (algumas mais intuitivas e menos conscientes) do pesquisador, forjadas na experiência da pesquisa, constitui o seu ponto de partida para enfrentar o poder polivalente dos arquivos. Esse ponto é, no entanto, móvel, já que nem tudo está disposto no início, o que nos obriga a operar por aproximações sucessivas. Dessa forma é que se tece o diálogo da teoria com a empiria, cujos efeitos, às vezes, são inesperados.

Quando penetramos nos arquivos como uma possibilidade de navegar numa imensidão da qual apenas suspeitamos, saboreamos as palavras. Ouvimos com os olhos. Descobrimos que quase tudo está escrito: as paisagens, as casas, os amigos, os livros. A atividade da consciência vai lentamente se escoando na reelaboração de hipóteses, nas leituras teóricas e na cópia (porque xerox é caro, além de

desgastar o documento) de centenas de folhas escritas. Descobrimos nossos tesouros e os anunciamos, com alarde, na pausa do cafezinho ou, de sopetão, em meio à surpresa do achado, subvertendo o silêncio da sala e a ordem de uma rotina já estabelecida. O impacto dos arquivos sobre a nossa sensibilidade empurra-nos, sem misericórdia, para a tessitura da vida. Os arquivos também nos invadem, embaralhando nossas fantasias, nossas imagens-reminiscência de uma infância distante e até nossas horas de sono. Enquanto dormimos, as vozes masculinas e femininas dos arquivos passam a soar desconcertantes nas nossas cabeças. Aqueles rostos, que abandonam as gavetas, vêm abrigar-se em nossos sonhos, atrapalhando enredos, virando-nos do avesso. Teríamos ousado penetrar num tempo proibido?

Qualquer busca nos arquivos tem origem numa inquietação que exige, paradoxalmente, humildade e ambição. Humildade para reconhecer a nossa ignorância sem usa-la como desculpa em favor de possíveis falhas, mas como alavanca da curiosidade e da elaboração de uma nova erudição. Ambição para persistir na totalização de uma prática (e na reflexão sobre ela) que extraia sua originalidade e sua competência, não da dependência de modelos já existentes, mas justamente do criterioso desencanto com o conhecimento produzido e da ousadia de afirmar a própria voz no diálogo com os outros.

A inquietação a que nos referimos vem de questões cruciais que impulsionam o historiador a reescrever a história. Nós também temos uma questão crucial, aquela que está no fundo do nosso desejo de compreender o passado. A nossa questão é a mesma que Marx formulou, na terceira tese sobre Feuerbach, quando, ao criticar a doutrina materialista deste filósofo indaga: Quem educa o educador?

Ao apontar o fato de que as circunstâncias são mudadas pela ação dos homens e que o próprio educador deve ser educado, a crítica marxista tem nos impulsionado a reconhecer uma herança que não podemos rejeitar. Na nossa experiência docente e de pesquisa buscamos o passado com o intuito de localizar nossas raízes, visualizar-nos enquanto sujeito no movimento histórico (Nunes, 1987). Esclarecer-nos. Esta mesma crítica inspirou-nos a operar um deslocamento para as representações da experiência vivida pelos educadores da geração

de vinte e trinta.¹ Por que eles?

Em primeiro lugar, porque ganhamos consciência de que nosso diálogo principal é travado com essa geração de educadores. Enquanto intelectuais da cidade, "consciência" desse mundo no início do século, organizadores da cultura e do campo educacional na sociedade civil e em determinada parcela do Estado, eles colocaram em discussão o tema da modernidade e dos projetos político-educativos que lhes diziam respeito, a partir de uma determinada visão da sociedade brasileira e do povo brasileiro. Ao trabalharem nos maiores e mais importantes centros urbanos do país, atuaram na direção da construção da cidadania, vivendo impasses e propondo alternativas que implicaram visões diferenciadas das relações entre Estado e Educação. Em segundo lugar, porque é no balanço crítico do seu espólio que desejamos destruir certos estereótipos e marcas em nós fortemente inculcadas. Apesar do embate contra a herança legada, ela pesou, sem dúvida, na nossa escolha e ainda pesa no processo que estamos experienciando

Quando lançamos no rosto dos educadores das décadas de vinte e trinta a pergunta: **quem educa o educador?**, estamos no ponto de partida, permitindo-nos desconfiar do seu pioneirismo ou, pelo menos, relativizá-lo. Afinal de contas, interrogarmo-nos sobre as influências que presidiram a orientação de uma vida e de uma obra é assumir o pressuposto de que ninguém é um começo e de que a História da Educação Brasileira não principia com essa geração, apesar dos consideráveis esforços que empreendeu para organizá-la.

Ao estabelecer o diálogo com os educadores da geração de vinte e trinta, estamos também dialogando com seus comentaristas. Nesta

Todos os argumentos deste texto estão apoiados na experiência de pesquisa ligada ao desenvolvimento no momento: **Revisão histórica do papel dos intelectuais na década de trinta: o caso Anísio Teixeira**. Este projeto levou-nos a frequentar os arquivos da Fundação Cândido Portinari (PUC RJ) e os do Centro de Pesquisa e Documentação Histórica da FGV (Arquivos Anísio Teixeira, Clemente Mariani, Gustavo Ma, Hermes Lima, Lourenço Filho, Pedro Ernesto Baptista e Filinto Müller). Fomos ajudadas neste trabalho por desbravamento dos arquivos por Cristina Durski e Maria Cecília Dourado, ambas bolsistas (iniciação científica) do CNPq.

conversa há um ponto comum e diferenças acentuadas. Ambos, educadores e comentaristas, procuram convencer-nos, embora o nível do convencimento seja de natureza distinta. Os primeiros acentuam a dimensão do vivido, obrigando nosso olhar a convergir para suas experiências e a buscar nelas certa exemplaridade. Os segundos acentuam a dimensão da crítica, entendida aí como uma leitura da experiência vivida dos outros, que passa pelo crivo de certos referenciais teóricos mais ou menos conscientes e consistentes. Convidam-nos, portanto, a olhar sua mediação e a avaliá-la do ponto de vista das suas possibilidades explicativas.

Situando-nos no plano dos comentaristas procuramos, no entanto, distinguir-nos deles. Sem poder viver a experiência dos educadores de vinte e trinta e sem querer viver a aventura vivida pelos pensamentos que se interpõem entre nós e os outros, buscamos libertar-nos de entraves cerceadores da nossa compreensão e da nossa criatividade. Temos consciência de que, com diferentes dimensões e graduações, o pensamento crítico viola as representações da experiência vivida dos outros com o intuito não só de entendê-las, mas também de delas extrair desdobramentos, seja no plano da reflexão, seja no plano da ação política.

Na tensão que atravessa o trabalho nos arquivos, estamos constantemente direcionando e fazendo convergir nosso questionamento para dois eixos: o da representação da experiência vivida e o da representação que recria a representação. Isto quer dizer que, no primeiro caso, nosso objetivo é alcançar a experiência vivida pelo outro em seus próprios termos, sem, no entanto, aprisionarmos-nos ao seu horizonte mental e, no segundo caso, é entender como o historiador concebe e utiliza o arsenal teórico de que dispõe.

Partimos da suposição de que os comentaristas têm aberto o acesso à representação dos educadores da geração de vinte e trinta, através de uma concepção que considera a teoria como anteparo **capaz de filtrar o pensamento** do outro, eliminando dele toda a ambiguidade, **resíduo que empanaria** toda a explicação construída. O afã de tudo **explicar pode** produzir um outro tipo de fechamento no qual a explicar-

tividade transforma-se em dogma. Preferimos considerar a teoria enquanto **mediação** que nos introduza na rede de significados construídos pelo sujeito que estudamos, sem eliminar a ambigüidade, mas modificando-a qualitativamente. Em outras palavras, servimo-nos de um determinado referencial, não para confinar nele os sujeitos estudados, mas para fazê-los expandirem-se dentro da sua própria ótica.

Apontar esta possibilidade é tocar em cheio nas dificuldades e nas perspectivas de interpretar, o que exige um árduo trabalho, no sentido da manutenção de uma autocrítica constante da utilização ativa das teorias abraçadas e, especialmente, da disponibilidade para um diálogo com as gerações anteriores, tentando restabelecer o nível de contribuição que ofereceram, sem cair no arcaísmo ou no modernismo da interpretação, como nos recomenda Schaff. Para interpretar é preciso fazer escorrer o suor da inteligência e da sensibilidade. Mas por prazer também suamos. Ou não?

A paciência da interpretação

"Mas quem sabe abraçar uma
alegria em pleno vôo vive em
eterna aurora." (William Blake)

Interpretar é traduzir. Toda disponibilidade para a abertura e o impulso do salto, implícita na tradução do vivido, está inserida num horizonte finito, num solo de pré-compreensões, cujo alargamento não se dá apenas pela vontade do sujeito que pesquisa, mas pelo avanço e pelos rumos que assume o conjunto da produção no qual o seu trabalho se insere. Por este motivo, o esforço crítico não é obra apenas individual, mas coletiva. Ele precede a chegada do pesquisador aos arquivos, acompanha-o durante a sua investigação nas instituições que os guardam e organizam e persiste após a finalização da coleta de dados e da sua arrumação preliminar.

O prazer de interpretar emerge do trabalho delicado de conhecer aos poucos, das confrontações, de um pacto entre inteligências soli-

darias que vão se percebendo num jogo de aproximações e distanciamentos. Por este motivo interpretar a História é voltar a um começo possível. O caminho de volta, no entanto, não é um simples retorno. O começo ao qual retornamos avançando já é um ponto diferente do inicial. Esta tensão se insinua na efetiva dificuldade que é problematizar o instituído e pensar simultaneamente nas diversas faces do problema construído.

Quando lemos os fragmentos dos arquivos estamos nos permitindo abrir os olhos para as relações que esses fragmentos travam entre si, pensando e interferindo sobre a multiplicidade de perguntas e respostas que constituem a práxis da pesquisa, na qual nós mesmos somos muitas interrogações. Apesar de pretender construir a leitura das entrelinhas, a leitura das próprias linhas continua sendo um trabalho fundamental (e muitas vezes compensador) para o historiador. Por empréstimos, deslocamentos, cortes, inferências e alteração de valores, a significação começa a ser armada. Sucessivas leituras e escritas produzem um fluxo de ressonâncias e choques no cruzamento incessante de textos. Através da leitura intratextual e intertextual, cadeias de significado começam a se configurar com mais clareza e densidade: a interpretação amadurece.

Todo o trabalho interpretativo é semelhante ao movimento do pássaro em seu voo. Quando as asas da imaginação do historiador se liberam, o seu mergulho no visível faz vir à tona o invisível. Este exercício, quando vira um texto publicado e lido, manifesta explicitamente o seu poder. Nesse exercício, é preciso que lembremos, corremos incessantemente o risco do erro. Mas com o erro aprendemos, desde que tenhamos generosidade e respeito para com o processo vivenciado. Solitário processo que, como o luto, não se transfere, mas mesmo assim pode ser objetivado e desprivatizado. Pode ser objeto de uma pedagogia da pesquisa, no sentido de uma apropriação ativa e lúcida dos atos de pensamento. Por que não?

Os educadores que revisitamos, nas décadas de vinte e trinta, são, em nossa faina interpretativa, consciências singulares. Daí o esforço de apreendê-los e compreendê-los no momento em que viveram,

sem aderir, como advertiu Durmeval Trigueiro Mendes, no prefácio do livro de Maria Luíza Penna (1987), à impaciência preguiçosa de certos círculos pedagógicos (dentro e fora do governo) ou à paciência sofisticada, cuja couraça erudita cobre tudo, mas não toca o núcleo íntimo e germinativo desses sujeitos com os quais nos defrontamos na pesquisa.

As obras e a vida desses educadores tornaram-se para nossa geração paradigmas simbólicos. Esfinges, cujo enigma nos propusemos desvendar. Seria possível reconstituir seu comportamento, suas expressões e silêncios que traduzem inevitavelmente concepções de mundo, do outro e de si mesmos? Seria possível questionar sensivelmente estes sujeitos e construir, hoje, uma versão plausível das suas histórias e da história do seu tempo?

É o desejo de viver esta aventura e olhar nos olhos desses monstros sagrados, tentando apreendê-los entre dois universos (o da singularidade e o da generalidade), que nos empurra aos arquivos, leva-nos a descobrir fontes ainda não exploradas e obriga-nos a tentar elaborar uma descrição densa, na acepção de Geertz (1978). A elaboração dessa descrição exige, ao nosso ver, a renúncia à estabilidade teórica, não no sentido de abandonar a teoria, mas na perspectiva de transformar sua fragilidade em força e buscar uma leitura mais precisa, mais refinada, menos preconceituosa daquilo que percebemos e observamos, sem perder a dimensão de que é fundamental a relação entre os pressupostos dos quais partimos, nossa compreensão da teoria e a evidência com a qual trabalhamos (Fénelon, 1985, p.3).

É neste saber teórico que nos permite o gesto inicial de aceitar o desafio dos objetos que estudamos, irredutíveis a quaisquer quadros ou esquemas. Sem a busca dos matizes, sem o reconhecimento de que diferenças não contraditórias possam em certas circunstâncias ter implicações importantes, não abrimos a discussão em torno de projetos políticos que busquem conciliar mudança social e democracia. Pelo contrário, fechamos essa discussão em nome do monoteísmo metodológico ou da fidelidade a cânones consagrados que passam a ser repetidos de forma ritual e empanam o entusiasmo

de descobrir que a interpretação é explosiva se quiser detonar a vida.

Não estamos defendendo que se salte de um quadro teórico para outro, qualquer que ele seja. Trata-se de elaborar, ao mesmo tempo em que se constrói o objeto, um instrumental teórico que, no caso específico de nosso interesse — a educação dos educadores —, penetre o ponto visceral do movimento dos sujeitos em expansão. Trata-se de forjar uma sutil força teórica que invade não para possuir o objeto (leia-se **sujeito), mas para arrancá-lo dos lugares comuns em que foi encerrado. A reinvenção do objeto exige a reinvenção da teoria, o que significa manter em todo o processo de pesquisa um estado de permanente criatividade reflexiva no qual se cultive uma atitude mais desarmada em relação ao objeto e menos pretenciosa em relação às nossas categorias teóricas. Isto nos levaria a buscar na reconstituição que empreendemos:**

- não os sujeitos já definidos, mas o conjunto de relações que os constroem;
- não as obras-resultado, mas o processo que as engendram;
- não as obras-evento, mas as características do campo de possibilidades que as constitui;
- não a solução, mas a proposição de problemas.

O eixo central da interposição é o choque das subjetividades (sujeito pesquisado x sujeito pesquisador) laceradas pela cultura. Ler a obra dos outros (e a nossa própria) é lê-la de acordo com motivações culturais que mudam no tempo e no espaço. Estaremos caminhando no sentido de uma interpretação aberta quanto mais empenhados estivermos na apreciação da pluralidade de sentidos presente na obra dos sujeitos que a produziram. Essa abertura ao pluralismo não é um elogio ao ecletismo, na medida em que não se trata de diluir diferenças, mas, ao contrário, de reconhecê-las, demarcá-las, nominá-las e avaliá-las. É esta abertura que nos leva a conceber de forma peculiar a questão do tempo e do espaço dos sujeitos-alvos de nosso estudo.

Enquadrar **a existência dos sujeitos** estudados **numa** cronologia é sempre empobrecedor na **medida** em que o ritmo externo não dá conta do ritmo interno **que** impulsiona os educadores e os obriga a avançarem e recuarem, projetando representações construídas graças a mecanismos que permitem esbarrões, inversões e **a** imbricação — ao nível ideológico — entre passado, presente e futuro.

Se o tempo externo é marcado por um relógio cultural no qual as conjunturas políticas parecem ter um papel destacado, o tempo interno explode silenciosamente algum ponto secreto e ignorado das consciências. Como medir suas inflexões? Por que não através dos momentos de autocritica nos quais a dúvida é elaborada? Daqueles singulares momentos interiores, nos quais os sujeitos percebem que podem ter levado anos para dar um passo?

Deslindar o conjunto de significados atribuídos pelos sujeitos ao tempo pode remeter-nos para uma compreensão maior da motivação que os impulsiona e da sua luta contra (ou a favor) do "destino". Pode nos remeter também para o significado de interrupções, reaparições e ou recriações de temáticas ou, o que seria mais complexo, alterações de campos significativos. Pode nos impelir a procurar no espaço da escrita ritmos próprios que impregnam a experiência dos educadores e se traduzem em conceitos que têm ou podem ter seu significado alterado (democracia, escola nova, etc).

Com relação ao espaço geográfico, embora condicione a experiência simbólica de como os sujeitos percebem a si mesmos e aos outros, ele representa pouco em termos de compreensão da atuação desses sujeitos ao nível das suas escolhas, fidelidades e recusas.

Há outros espaços a serem surpreendidos e nos quais os educadores circulam. São espaços que não raro se cruzam e muitas vezes se chocam, formando uma espécie de campo de manobra no qual decisões emergem e são reformuladas. Consideramos de fundamental importância a avaliação da tensão entre as vivências dos educadores no **espaço público** e no **espaço privado** e como eles as representam. Ao nível da representação parece ser flagrante uma dissociação entre

o primeiro e o segundo.

No primeiro, define-se **o âmbito** de uma política construída **onde** o que predomina são os valores da racionalidade, da ciência e do cálculo. No segundo, **o** que parece prevalecer é **a expressão da** espontaneidade, da emoção, do desejo. Evidente que esta colocação é ainda simplista, **se** não se dispõe de elementos para avaliar as relações entre ambos e a preocupação ora de marcar a separação desses espaços, ora de confundi-los (transferindo o desejo e a erotização do espaço privado para o público), ora de atingir um ponto de equilíbrio. A separação de ambos os espaços é vivida em determinados momentos como meta. Esta seria uma forma possível de ler, por exemplo, não só a passagem dos educadores nas décadas de vinte e trinta pelo âmbito da administração pública, mas também o fato deles construírem, nesse momento, um código para lidar com essa questão.

Gostaríamos de destacar que talvez seja possível tratar também de um **espaço de atuação** no qual os sujeitos se manifestam e se constroem como educadores-intelectuais: a leitura e a escrita. Seja na docência, na pesquisa, na administração, na tradução, os educadores das décadas de vinte e trinta são sujeitos que manejam a palavra.

Com relação a esse espaço, o que nos interessa, além do conteúdo explícito, é a relação com outros conteúdos (o que vem antes, ou o que concorre com) e as ausências significativas dentro dele. Não nos interessa, por exemplo, utilizar os relatórios desses educadores, o que tem sido recorrente, como efeito demonstrativo do que eles realizaram, e sim apresentar o que eles silenciaram. A extensão, a profundidade e o significado desse silêncio podem ser construídos pelo confronto dos relatórios com outras fontes de consulta (correspondência, recortes de jornais, diários, etc). A leitura dos inventários dos arquivos permite entrever um conjunto de demandas que não aparecem nos relatórios, mas que certamente corporificam o móvel das respostas que os educadores tentaram elaborar frente aos desafios da realidade. Nossa meta, portanto, não é a cumplicidade com os textos. É a intimidade que nos permite atravessá-los e alcançar o seu avesso, driblando a censura da letra e realizando a tarefa peda-

gógica que propomos a **nós e ao outro; assumir o processo educativo no processo histórico e nele clarear o sentido das práticas que praticamos, tornando possível a nós mesmos o que tentamos mostrar ser possível para os outros. Como traduzir essas intenções na narrativa?**

A criação de um estilo

"Escrever é tornar sua **a** linguagem"
(Michel Schneider)

Escrever a história é mais do que realizar uma exposição de achados. É o efeito de uma transformação pela qual passamos enquanto sujeitos que nos assumimos e assumimos os riscos pressentidos na escrita. É dialogar, não exatamente com os outros, mas com nosso próprio pensamento. Por esse motivo, escrever é tão deliciosamente perturbador! Nesse ato está presente aquela contradição que Octávio Paz apontou nos artistas: queremos imitar e inventamos, queremos inventar e copiamos.

Seriam os historiadores "ladrões de palavras"? Ao escrever utilizamos fragmentos de originais, empréstimos voluntários e involuntários, referências. Realizamos montagens singulares e colocamos em questão para nós mesmos e para os outros o que não temos coragem de falar alto e em bom som: a propriedade dos pensadores.

Narrar a história é, ao nosso ver, mais do que roubar palavras, embora às vezes as roubemos. É um refazer contínuo com o intuito de criar, com inteligibilidade, uma hierarquia estratificada de estruturas significantes. Desse ponto de vista, a narrativa histórica não deixa de ser ficção, não na acepção de falso, mas de uma construção que possa esclarecer que tipo de homens estudamos. Nesse sentido, ousamos afirmar, parodiando Geertz, que a tarefa do historiador é mais parecida com a do antropólogo e a do crítico literário do que com a de um decifrador de códigos. Trata-se, como este autor nos lembra, de escolher e determinar a base social e a importância das estruturas de significação, de tentar ler um manuscrito, às vezes quase ilegível, repleto de elipses e incoerências, como exemplos transitórios de

comportamento modelado (Geertz, 1978, p.20).

O historiador, tanto como o antropólogo ou o crítico literário, trabalha na elaboração de um espaço intelectual que é o ponto de encontro de diversas obras com toda a possibilidade de diálogo entre elas, o que pressupõe o jogo das afinidades e das oposições. Ao negar determinadas heranças no campo que estuda, o historiador precisa antes de mais nada conhecê-las. Sua tarefa primordial é dispor as obras escolhidas, descobrindo não só a posição de cada uma dentro do conjunto, mas obviamente, as peculiaridades que cada uma carrega. Ao historiador cabe menos transmitir informações que filtrá-las e ordená-las. Opera por negações e associações: define, isola e finalmente relaciona.

Quando narramos, transferimos o nosso desejo da leitura para a escrita, expressando, de maneira consciente e inconsciente, como nós sentimos, pensamos e operamos a cultura. Por esse motivo, Carr já dizia que para conhecer uma obra histórica é preciso conhecer quem a escreveu. É preciso também decifrar o seu estilo: como as frases são manejadas, que recursos retóricos são empregados, como é o ritmo da narração, como as emoções são manifestas ou ocultas, qual a relação que o historiador tem com os materiais com os quais trabalha. Como lembra Gay, o estilo pode ser aprendido e superado por meio de esforço constante. Ele também tem uma história e é revelador das concepções que o pesquisador efetivamente abraça e metaboliza com inflexão própria. As estratégias que o historiador usa pretendem persuadir. Daí o estilo ser a marca que o distingue e também a evidência da sua subjetividade (Gay, 1990, p.25 e 177).

A construção de um olhar sensível e concentrado na revisão dos educadores que nos antecederam obriga-nos a transpor para a narrativa os diversos mundos que se entrecruzam e que os penetram, alterando a estrutura cronológica, mesmo que sobre ela nos apoiemos. O redimensionamento de certos eventos exige, às vezes, uma maior elasticidade dessa estrutura, o que nos obriga ao recuo e/ou ao avanço, de maneira a tornar mais abrangente a compreensão de certas decisões, iniciativas e estratégias estudadas. Um problema

sempre presente na escrita é a necessidade de lidar com estruturas sequenciais, quando queremos, na verdade, mostrar estruturas simultâneas. Não há receitas possíveis para solucionar os impasses daí decorrentes. Assim, cada narrativa é uma experiência única que sacode a nossa imaginação e a nossa capacidade de reinventar o já inventado.

A narrativa histórica não nos parece ser, como julgam muitos, o ato final de um processo. Ela é o próprio processo de uma escrita que não tem princípio, mas vários começos; onde o que importa, numa expressão feliz de Octávio Paz, não é um dizer completo, **mas um pujante querer dizer**: proliferação de imagens, avaliação dos atos de leitura, investigação das motivações, ruminações dolorosas "desconstrução" da boa ordem e da boa consciência numa luta pessoal de desinterdição da escrita como um espaço sagrado que somente seres excepcionais freqüentam.

O texto depurado e reescrito com o qual finalmente o historiador apresenta seu trabalho é, portanto, uma síntese de toda uma extensa e intensa atividade que se esconde na precariedade de uma apresentação e persiste além dela no desdobramento da sua investigação. A narrativa histórica, como mulher apaixonada, exige todo o envolvimento do historiador, sua total entrega e, ao mesmo tempo, sua total vigilância. Através da continuidade e da ruptura com formas de dizer já estabelecidas, quem narra vai esboçando seu próprio contorno, vai se dando conta das migrações do seu desejo, vai se surpreendendo com seu próprio rosto. Da cabeça à mão, da mão à cabeça: o gesto que começa é o gesto que insiste, porque narrar não é se encantar com o texto. É cair na tentação do humano nele sempre presente. É hesitar, com medo do fracasso, antes de se atirar ao mundo. É buscar o que se perdeu do lado oposto das certezas. É oferecer alguma coisa a alguém. Quem aceita?

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**: São Pau-

- lo: Brasiliense, 1990.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Lisboa: Ed. Setenta, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- CÂNDIDO, Antonio et al. **A interpretação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. Segundo Colóquio UERJ.
- CARR, Edward H. **O que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- _____. **Pós-escrito a O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARGE, Ariette. **Le goût de l'archive**. Paris: Seuil, 1989.
- FÉNELON, Déa. Trabalho, cultura e história social: perspectivas de investigação. **Revista de História**, São Paulo, n.4, p.1-10, jun. 1985.
- GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento, In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imp. Nacional/Casa da Moeda, 1984. v.1: Memória-história.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.
- MENDES, Durmevel Trigueiro. Prefácio, In: PENNA, Maria Luíza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: [s.n.], 1987.
- NORA, Pierre (Org.). **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Ed. Setenta, 1989.
- NOVAES, Adauto (Org.). **O desejo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- NUNES, Clarice. **A república educadora**: os intelectuais e a constituição da hegemonia nas décadas de vinte e trinta. Rio de Janeiro: 1988. 49p. mimeo.
- _____. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.61, p.72-80, maio 1987.
- PAZ, Otávio. **Corriente alterna**. México: Siglo Veintiuno, 1970.
- PENNA, Maria Luíza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: [s.n.], 1987.
- RIBEIRO, Ivan (Org.). **Psicanálise**: o imaginário. Petrópolis: Vozes, 1976.
- RIEDEL, Dirce Cortes et al. **Narrativa, ficção e história**. Rio de Janeiro, 1988. Primeiro Colóquio UERJ.
- SCAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.