

HISTÓRIA, ACONTECIMENTO E NARRATIVA: CONFRONTAÇÕES TEÓRICAS*

MARIA DE LOURDES MONACO JANOTTI**

RESUMO: A historicidade dos conceitos de História, Acontecimento e Narrativa pode ser apreendida no campo empírico. Este artigo surpreende como esses conceitos se manifestam em uma pesquisa específica sobre Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, na qual pode-se captar a historicidade em dois momentos: o primeiro é o da duração dos acontecimentos que se deram de 1957 a 1968; o segundo momento é aquele em que a pesquisa se realizou, ou seja, de 1995 a 1999. Portanto, discutir-se-á como os conceitos de História, Acontecimento e Narrativa eram vistos na década de 60 e como foram vistos a partir da década de 90.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria; Acontecimento; Historicidade; Narrativa; Colégio de Aplicação.

ABSTRACT: The historicity of the concepts History, Event and Narrative can be apprehended in the empiric field. This article surprises as those concepts they are shown in a specific research on School of Application of the University of Saint Paul, in the which the historicity can be captured in two moments: the first is it of the duration of the events that they felt from 1957 to 1968; the second moment is that of the research

took place, in other words, from 1995 to 1999. Therefore, it will be discussed as the concepts of History, Event and Narrative they were seen in the decade of 60 and as they were seen starting from the decade of 90.

KEYWORDS: Theory; Event; Historicity; Narrative; School of Application.

Pressupostos

História, Acontecimento e Narrativa é um tema de grande complexidade porque envolve, na verdade, questões primordiais atinentes à Teoria e Metodologia da História. Trata-se de conceitos que interagem dialeticamente e, por essa razão, assumem diferentes significados através do tempo e do espaço, referências que os precedem e explicam. Conseqüentemente, é necessário imaginar um corte epistemológico que permita refletir sobre objeto tão profundo e captá-lo em sua historicidade. Pensemos na década de 60 do séc. XX e nos dias atuais.

Nos anos 60 discutia-se o livro do Karl Popper *A miséria do historicismo*, que fazia profundas críticas às perspectivas interpretativas historicistas. Jacques Le Goff¹ mencionou algumas vezes: “felizmente, quando apareceu o livro de Karl Popper os historiadores não lhe deram muita atenção”; contudo deveriam tê-la dado. Pensador da História da Ciência, originário da tradição anglo-germânica, Karl Popper demonstrava que o historicismo, por ser uma teoria baseada na totalidade, não permitia a análise corretiva nas diferentes etapas de uma investigação. Essas críticas não tiveram maior importância para o pensamento historiográfico francês, mas tiveram considerável ressonância na metodologia da História da Ciência. As críticas ao historicismo dirigiam-se às suas versões materialista e idealista, cujos principais alvos eram Marx e Benedetto Croce.

Nessa grande polêmica a academia se posicionava mais atenta na querela entre autores marxistas e liberais. Convictos de que a História era uma ciência, com todas as especificidades próprias dos objetos que comportam aspectos subjetivos, os historiadores começavam a perceber algumas das armadilhas em que haviam caído. Na década seguinte o estruturalismo atrairia filósofos, antropólogos, historiadores e etnólogos de renome e, portanto, de poder nas esferas políticas.

Todavia, o conceito de historicidade que estava ligado intimamente ao historicismo dos fins do século XIX, dele se libertou e, ao se libertar, conservou alguns modelos historicistas. Cabe notar que não houve uma ruptura absoluta entre essas teorias, embora os anti-historicistas não concordem.

Com o declínio da interpretação materialista dialética, o conceito de historicidade tem orientado a maioria dos trabalhos dos historiadores e vem sendo apresentado como se fosse uma categoria neutra, sem nenhuma conotação política, em oposição ao velho e comprometido historicismo, que era político: de esquerda ou de direita. Entretanto, o conceito de historicidade, principalmente propugnado pela Escola Francesa, não é destituído de conteúdos ideológicos; opõe-se, principalmente, à historiografia inglesa marxista e à Escola Alemã, ainda fiel aos princípios de Max Weber, grande sociólogo e historiador sem dúvida nenhuma, para o qual a história se baseia nos conflitos entre o Estado e a Sociedade.

O conceito de historicidade, como os demais de que estamos tratando, emerge de uma luta política pela hegemonia do conhecimento e, mais concretamente, da disputa entre historiadores no próprio ensino superior francês. No momento em que desmoronava a utopia marxista, o conceito de historicidade enfrentava e vencida a corrente historicista materialista. A nova idéia de historicidade, defendida pelo Grupo da Nova História como solução para interpretações reducionistas e globalizantes, não está imune a influências historicistas do idealismo.

Apesar de todas essas implicações, a nova roupagem da historicidade não lhe retirou sua principal conotação, a de um contínuo “tempo presente”; a História se dá num determinado tempo e os acontecimentos, para terem inteligibilidade, serão construídos segundo parâmetros de sua própria historicidade.

Como sempre acontece na História da Cultura, surgiu um contestador da obra de Karl Popper e, paradoxalmente, do conceito de historicidade da Escola Francesa, Thomaz Kuhn. O diálogo de T. Kuhn é essencialmente com Karl Popper, mas atinge os teóricos do conhecimento de forma geral, diz Stegmüller: “A teoria de Kuhn, conquanto se limite, em princípio, a corrigir representações mais amplas do desenvolvimento da ciência, possui, apesar disso, conseqüências decisivas para a teoria da ciência. Mais do que isso: as propostas de Kuhn questionam a possibilidade de se formular uma teoria da ciência”.²

É muito interessante como os teóricos da História das Ciências sempre levam os historiadores a repensar sua disciplina. Thomaz Kuhn é um exemplo. Defensor da idéia de que o conhecimento não se realiza de forma cumulativa e evolutiva e sim aos saltos, sua teoria abala profundamente os fundamentos da teoria do conhecimento, não apenas das ciências da natureza, mas de qualquer ramo do conhecimento. Essa concepção parece apresentar alguma semelhança com as posições expostas por Paul Veyne em *Como se escreve a História*,³ livro que contesta os fundamentos historicistas da historiografia e subestima toda a historiografia anterior a Michel Foucault, atingindo com sua argumentação penetrante o estatuto ontológico da História e, em decorrência, negando a eficácia analítica do conceito de processo; nada escapa ao seu olhar. Seu pensamento é radical, a História não é ciência, mas também não é a vida. Em decorrência dessa premissa, o acontecimento, ordinariamente, se dá ao acaso, na medida em que o acaso domina a consciência e, portanto, a vida humana.

Como se escreve a História nos oferece um panorama bastante sombrio sobre o estatuto epistemológico da História. A mesma coisa faz Thomaz Kuhn em relação à Ciência, só que há entre os dois autores pelo menos uma diferença substancial de relevante interesse. Para Kuhn, a crítica a um saber tradicional não pode levar a um salto no conhecimento porque se socorre da mesma epistême que a do conteúdo contestado, portanto contradizer o historicismo não cria novas perspectivas interpretativas.

A propósito, a conhecida afirmação de Nietzsche – “se o bem só se define em oposição ao mal e vice-versa, ambos se negam, portanto a Ética só pode se colocar acima do bem e do mal” – apresenta aproximações com as premissas de Kuhn. Parecem referendar esse raciocínio as sucessivas revisões teóricas que vêm sofrendo conceitos como o capitalismo, o socialismo, o liberalismo, o historicismo e outros, sem conseguir criar uma nova epistême que rompa com a idéia de processo e de continuidade. Nessa medida, enquanto Paul Veyne assevera que o acaso rege a vida do homem, Thomaz Kuhn acrescenta: “o acaso rege o conhecimento científico porque quem o faz avançar são as descobertas de grupos de vanguarda. Estes não se preocupam em contestar o saber anterior e nem em disputar espaços institucionais com grupos tradicionais”.

Sob muitos aspectos, essa teoria inspira-se em descobertas científicas ocasionais e nas recentes conquistas da informática, realizadas por jovens que inovaram sem se importar com o estatuto científico anterior, criando uma soma incomensurável de novos conhecimentos com aplicações inimagináveis no conjunto das relações científico-sociais.

Todavia, Jacques Le Goff insiste na abrangência do atual conceito de historicidade que permite identificar os muitos sentidos sobre a relação passado-presente-futuro: “Penso que a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa”.⁴ Cada época, por sua vez, fabrica uma representação própria do passado histórico. Conclui Le Goff: “Finalmente, em história as explicações são mais avaliações do que demonstrações, mas incluem a opinião do historiador em termos racionais, inerentes ao processo intelectual de explicação”.⁵

Como o historiador deve respeitar o tempo que, de diferentes formas, é a condição da História, é necessário datar o objeto em estudo e periodizar sua duração, para que se torne historicamente pensável. Assim, a historicidade dos conceitos de História, Acontecimento e Narrativa pode ser apreendida no campo empírico. Gostaríamos de surpreender como esses conceitos se manifestam em uma pesquisa específica sobre Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, na qual pode-se captar a historicidade em dois momentos: o primeiro é o da duração dos acontecimentos, que se deram de 1957 a 1968; o segundo momento é aquele em que a pesquisa se realizou, ou seja, de 1995 a 1999. Portanto, discutir-se-á como os conceitos de História, Acontecimento e Narrativa eram vistos na década de 1960 e como foram vistos a partir da década de 1990.

Primeiro momento: os acontecimentos

Através de convênio entre a Secretaria de Estado de Negócios da Educação do Estado de São Paulo e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras⁶ da USP foi criado o Colégio de Aplicação em 1957. O objetivo era de utilizar o colégio para estágio e prática de ensino dos licenciandos e implementar experiências educacionais para o estudo e renovação dos métodos de ensino. Em 1958 foi organizado o Serviço de Orientação

Educacional sob a coordenação de Maria José Garcia Werebe, professora da FFCL. Em 1962 foi criado o Departamento de Educação da FFCL e assinado o 2º Convênio, acarretando modificações na estrutura administrativa do colégio: instituiu-se o Serviço de Orientação Pedagógica, dirigido pela professora de didática do Departamento de Educação, Amélia Domingues de Castro; e criaram-se classes experimentais no ginásio. A partir de então, diversas alterações foram introduzidas: as classes experimentais passaram a ser coordenadas por um professor dos quadros da cadeira de Didática e surgiram coordenações do curso colegial.

Com a celebração do 3º Convênio, em 1966, houve mudanças administrativas provocando reações contrárias na Universidade e na Escola, acabando por desencadear uma prolongada crise do Colégio de Aplicação. Em decorrência dessas alterações, o cargo de diretor estaria vinculado à escolha da Cadeira de Didática que, em muitos sentidos, absorveria atribuições pertencentes anteriormente ao setor de Orientação Educacional. Essa manobra só poderia trazer desentendimentos entre os setores do Departamento de Educação sobre as diretrizes a serem aplicadas no Colégio de Aplicação. O grupo conservador no poder passou a perseguir professores, acusando-os de serem comunistas, de influenciarem os alunos, arrastando-os para a subversão, isto era o cotidiano na Universidade de São Paulo. O jogo de poder no Departamento de Educação acabou por acarretar a demissão do diretor do Colégio de Aplicação, professor Clovis Bojikian, pessoa de rara dedicação ao ensino público.

A reação dos alunos a essas medidas foi a declaração de greve por tempo indeterminado. Nesse clima conflituoso alunos ocuparam o Colégio de Aplicação e lá estabeleceram um “território livre”. Como vários pais colaboravam com a direção do colégio e apoiavam seus filhos, solidarizaram-se com os ocupantes do prédio, dando-lhes apoio e permanecendo às portas do edifício. Após tentativas frustradas de se chegar a entendimentos, o diretor da Faculdade e o chefe do Departamento de Educação foram procurar o Secretário da Justiça e este ordenou providências policiais. Em 22 de outubro de 1967, agentes do DOPS – Departamento de Ordem Política e Social – expulsaram com violência os ocupantes do prédio. Esses acontecimentos foram amplamente noticiados pelos jornais, aumentando as dissensões no interior da FFCL e do Colégio de Aplicação.

O mesmo processo repressivo acabaria se dando também no Rio de Janeiro, com o Colégio de Aplicação, e em vários estados e cidades onde se praticava ensino crítico. Os órgãos de segurança consideravam subversivas atitudes rotineiras como a realização de estudos do meio, a discussão de autores como Caio Prado Jr., Celso Furtado e Nelson Werneck Sodré, a divulgação da teoria da dependência e o comparecimento a espetáculos culturais de vanguarda.

O ano seguinte registrou diversos conflitos sociais e a repressão recrudesceu. O prédio da FFCL na Rua Maria Antonia foi atacado, com a conivência da repressão, pelo Comando de Caça aos Comunistas (CCC), baseado na Universidade Mackenzie. O movimento de resistência estudantil – universitário e secundarista – solidarizou-se com os alunos da USP, ocasião em que se deram inúmeras prisões de estudantes, inclusive de alunos do Colégio de Aplicação.

A Universidade de São Paulo, nesse momento, estava sob Investigação Político-Militar – IPM, em evidente violação de sua autonomia, sofrendo a prisão e cassação de docentes, o fechamento de centros acadêmicos, a invasão de salas de aula por grupos armados em busca de alunos procurados como ativistas. O medo, a tortura, a espionagem integraram o cotidiano da academia. Isto teve como decorrência o afastamento de diversos professores do Colégio de Aplicação e da FFCL.

Em 1969 o Departamento de Educação da FFCL, após incandescentes debates na Congregação, denunciou o Convênio com a Secretaria de Educação selando o fim do Colégio de Aplicação.

Em dez anos de existência o Colégio de Aplicação havia se tornado uma escola modelo, embora não chegasse a ter a mesma projeção dos Ginásios Vocacionais. Dewey e Jean Piaget inspiravam objetivos educacionais e métodos de aprendizagem, respectivamente. A educação democrática pressupunha a integração numa comunidade que compartilhava sentimentos, idéias e emoções. Era na conjugação de esforços dos alunos, professores, diretores e funcionários que se dava o exercício efetivamente democrático. Os conteúdos das disciplinas eram considerados meios e não fins em si mesmos, o que importava era o método, o desenvolvimento do espírito científico, da capacidade de raciocínio, da veracidade e da inteligência voltadas para a análise objetiva dos fatos e dos fenômenos, sem preconceitos. Anísio Teixeira considerava que na

escola moderna “não se levam em conta as diferenças sociais, mas se atende, na medida do possível, a todas as diferenças individuais ou da história de cada um, para efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga, em que se destruam os isolamentos de uma verdadeira fraternidade humana “.⁷

Outro princípio da renovação pedagógica era a aplicação na aprendizagem, dos mecanismos psicológicos que envolvem o conhecimento e, como salientava Jean Piaget, esse só alcançaria êxito quando se desse a interiorização da ação, isto é, quando o indivíduo fosse capaz de representar mentalmente aquilo que havia executado efetivamente. Assim, a preocupação do ensino devia ser a de levar o aluno a executar concretamente uma ação, para que pudesse compreendê-la e, portanto, interiorizá-la em forma de conhecimento. Dever-se-ia, dessa forma, partir dos fenômenos e dos fatos e caminhar do psicológico para o lógico, e não inverter a ordem partindo de definições, de regras e de fórmulas.

Atividades dinâmicas preenchiam o cotidiano do Colégio de Aplicação. No curso colegial os alunos discutiam últimos lançamentos literários, comentavam acontecimentos recentes, realizavam seminários e analisavam textos de época, reportando-se a livros em francês, inglês e espanhol. Realizavam pesquisas sobre temas em torno dos quais articulavam-se todas as disciplinas, trabalhando em grupos, aprendendo a doar e a receber e, acima de tudo, participar de um ensino criativo.

Interesses comuns – teatro, cinema, música, leituras, política – faziam brotar grupos de convivência fora do ambiente escolar. Jovens eram a maioria dos professores, quase tão inexperientes quanto seus alunos; círculos de amizade reuniam uns e outros, tendo alguns se mantido até hoje.

Segundo momento: a pesquisa

A pesquisa realizou-se na década de 90, quando irrompem com violência todas as contradições do modelo implantado no Ensino Público que priorizou a grande quantidade de matrículas em detrimento da qualidade do ensino. A partir dos anos 90, surgem diversos focos de resistência contra o sucateamento da Rede Pública de Ensino e das Universidades Públicas, destacando-se nesse esforço a Associação Brasileira de História.

Partimos de indagações que desafiavam uma interpretação: Por que foi esquecida a história do Colégio de Aplicação, um dos melhores estabelecimentos do ensino de qualidade de São Paulo, de onde saíram professores universitários, intelectuais, artistas e profissionais reconhecidos socialmente? Por que produziu indivíduos altamente críticos e, em muitos casos, participantes ativos da luta contra a ditadura? Qual era a especificidade do ensino ministrado?

Trabalhar com a História do Tempo Presente envolve necessariamente reviver emoções, alegrias, lembrar acontecimentos dolorosos e indignar-se perante a injustiça. Isto recoloca a posição do pesquisador muito longe da apregoada neutralidade que se lhe atribuía, pois ele se torna também personagem do tema investigado, e mais ainda, no caso presente, conhece a maioria dos agentes envolvidos nessa trama. Embora a pesquisa termine com o fechamento do Colégio em 1969, a pesquisadora conhece seus desdobramentos, os destinos de muitos personagens e ainda mantém vínculos afetivos com alguns deles. Não se trata apenas de um tema da História do tempo presente, trata-se também de um recorte biográfico.

Apesar de recorrermos a fontes carregadas de subjetividade, a metodologia permitiu-nos ordenar acontecimentos, tecer uma narrativa e construir uma interpretação histórica.

Não foi difícil reunir alunos daquele tempo para colaborar nessa pesquisa, porque havia grupos de convivência de ex-alunos e ex-professores, solidificados por uma rede de lembranças. Ex-alunos do Curso Clássico, em média com 53 anos, concordaram em fazer parte desse projeto, concedendo depoimentos e entrevistando antigos professores e colegas. Representações individuais da experiência do Colégio de Aplicação encontram-se nas entrevistas, nos relatos informais não gravados, nas fotografias e nas manifestações espontâneas de alunos e professores nas reuniões sociais. É uma vivência fragmentada, construída pela complementação do diálogo.

As representações jornalísticas do movimento estudantil, onde se incluem as do Colégio de Aplicação, têm um caráter imediatista, vinculado à posição do jornal frente à repressão militar. Devido à triagem editorial nem sempre há continuidade no noticiário, nem sempre as versões são fidedignas, nem sempre as tragédias pessoais vêm a público.

Manifestos, declarações, pronunciamentos não guardam a devida fidelidade do documento de origem. Essas representações, no entanto, permitem em muitos aspectos suplantar as versões individuais, pois estão imersas no universo mais amplo da política, revelando forte carga ideológica.

As representações oriundas dos órgãos oficiais de repressão, embora em grande parte cifradas e previamente escoimadas, evidenciam um aparato institucional ainda em montagem com vasta rede de informantes e, muitas vezes, registrando dados imprecisos ou errados. Para esses agentes os movimentos estudantis secundarista e universitário integram-se de uma forma completa, o que na realidade se dava apenas em ocasiões esporádicas. Em torno dos acordos MEC-USAID convergiam as manifestações da subversão. Vários colégios eram suspeitos: Colégio Caetano de Campos, Colégio Marina Cintra, Colégio Aplicação, Instituto de Educação Anhangüera, Colégio Campos Salles, Escola Técnica de Comércio Olavo Bilac, Escola Técnica de Comércio Washington Luís, Colégio Profa. Zuleika de Barros, Grupo Escolar Miss Brown, Colégio Estadual Prof. Fidelino de Figueiredo. Paradoxalmente os Colégios Vocacionais, que sofreram forte repressão, não foram mencionados.

Nos papéis do DOPS as representações dos inimigos (professores, alunos e pais) são sobrecarregadas de negatividade sob o ponto de vista ético-político. No que tange especificamente à invasão do Colégio de Aplicação, os pais são apontados como responsáveis por não exercer o pátrio-poder e permitir que seus filhos cultivassem costumes licenciosos. É enganoso imaginar que essa documentação é escrita apenas em termos técnicos. Além da guerra contra os comunistas, havia princípios morais a serem preservados. Os comentários denotam uma visão autoritária atônita perante as modificações sócio-culturais que se apresentavam.

Essa história também está escrita nas Atas da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. As representações emanadas das Atas da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e de seu Conselho Técnico-Administrativo são de análise bastante complexa. Aí se encontram os meandros da política interna da USP e da Faculdade. A luta por cargos, contratações, indicações de professores, criação de disciplinas e departamentos, bem como concursos de livre-docência e de cátedra referenciam-se em um amplo quadro de interesses de grupos que se unem e se dissolvem com facilidade. A leitura das Atas é

prejudicada pelo fato dos documentos em apenso estarem em outro arquivo na Reitoria da Universidade de São Paulo de difícil consulta. Foi necessário reconstituir várias trajetórias biográficas de professores que tiveram maior peso político para se compreender muitas das entrelinhas aí presentes. Essas atas revelam as disputas políticas, não só da Universidade de São Paulo, mas da Universidade brasileira, e demonstram a radicalização das posições dos docentes em torno de uma escola que a maioria não tomava conhecimento.

Pelo Estatuto do Colégio de Aplicação todos os Departamentos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras deveriam atuar na escola. A partir do momento que o confronto político se instaura dentro da Universidade, o Colégio de Aplicação aparece como pivô da constituição de grupos de direita e de esquerda, que no entanto já existiam anteriormente. Houve pronunciamentos de grande importância na Congregação de 1968: Florestan Fernandes, Emília Viotti da Costa, Antônio Cândido, Aziz Ab'Saber, enfim, dos professores mais progressistas que se opunham à direção do Departamento de Educação. Consta das Atas da Congregação o relato do próprio diretor explicando porque ele e professores do Departamento de Educação recorreram ao Secretário da Justiça para expulsar os alunos.

A Revolução de 1964 abalou profundamente o meio universitário, como de resto toda a sociedade, cindindo definitivamente os docentes em grupos de opinião. Processos, afastamentos, aposentadorias compulsórias e prisões tiveram também o seu lado mesquinho e oculto. O mesmo se deu nos colégios que sofreram intervenção. O conflito instaurou-se.

Na interação dialética entre documentos diversos e fontes orais emerge o autoritarismo que perpassa todas as relações sociais, do qual os órgãos repressivos acabam por ser instrumentos eficientes das dissensões internas da FFCL.

A repressão justificava sua atitude pela penetração das idéias comunistas atestadas pelos conteúdos de determinadas disciplinas, pelas práticas pedagógicas e orientação educacional empregadas na escola. Examinando os relatos de atividades em sala de aula, em depoimentos de alunos e professores, vislumbramos que os conteúdos ministrados eram fruto das novas posturas metodológicas das disciplinas universitárias,

mais do que resultado de diretrizes pedagógicas. O que então estava sendo condenado era o próprio conhecimento.

Também foi localizada uma documentação muito interessante que registra a historicidade e as narrativas desse momento. A Faculdade abriu uma sindicância interna sobre o caso do Colégio de Aplicação para apurar responsabilidades que gerou 1.920 páginas de depoimentos. Há depoimentos de todos os envolvidos: diretor e professores da USP e do Colégio de Aplicação; alunos, pai de alunos, orientadores, funcionários da escola.

O Acontecimento

A exposição feita acima tinha como objetivo construir uma narrativa e uma interpretação histórica sobre acontecimentos envolvendo o Colégio de Aplicação, na década de 60. Ambas não estão completas, mas apenas delineadas, não obstante baseiam-se na unidade do acontecimento principal eleito e edificado sobre a documentação consultada. Há, portanto, inúmeros vestígios sobre esses acontecimentos, eles não se perderam no passado, mas, toda essa documentação nos garante uma total compreensão do que aconteceu naquela época? Não – como assinala Le Goff, a abundância de informações nem sempre facilita a tarefa do historiador.

Há diferentes concepções de acontecimento embutidas na narrativa exposta acima, que variam segundo a origem da fonte documental. A versão construída sobre os acontecimentos dependia do lado em que se estava. As autoridades universitárias classificavam os acontecimentos do Colégio como atos de insubordinação e indisciplina, insuflados por orientadores, pais e professores comunistas; agiram em nome da hierarquia, ordem e disciplina. Os alunos acreditavam estar lutando contra o Departamento de Educação, o autoritarismo, o imperialismo, o conservadorismo, em nome da liberdade, da justiça, da democracia e do direito da maioria. O diretor do grêmio do Colégio de Aplicação expressou em 1968 a importância da posição discente: “nós estamos vivendo um momento da luta estudantil que não é só brasileiro e sim mundial”, mencionando vários episódios, justificando a pretensão de mudar o mundo; seus opositores, naturalmente, não queriam mudar nada, tinham uma avaliação diferente.

Pierre Nora, em texto conhecido sobre o “regresso do acontecimento”, afirma que o acontecimento “natural”, onde se permutava uma informação com um fato real, desapareceu. Atualmente há inflação de acontecimentos produzidos pelos meios de comunicação e no futuro poder-se-á ler no acontecimento o imaginário de uma sociedade na qual ele tem o papel de memória e mito. O acontecimento mudou de sentido e de função. Portanto, analisar o acontecimento contemporâneo, sua estrutura e os seus mecanismos, aquilo que nele se integra de significação social, deixaria de ser então a interrogação sobre uma franja do tempo histórico, mas seria sim estudar o funcionamento de uma sociedade através das representações parciais e deformadas que ela produz por si própria.

Hoje vemos uma batalha no mesmo momento em que ela está se realizando; os mísseis da Guerra do Golfo abalaram as consciências dos historiadores. Não se tratava mais de imaginar uma guerra no passado ou um combate travado há algumas horas, era o próprio acontecimento-combate que estava sendo visualizado, representado com extrema falsidade e crueldade, uma impressionante negação de si mesmo – o não-combate! Havia porta aviões lançando mísseis e, estarrecidos, víamos esses mísseis explodirem alvos invisíveis. Mudava-se uma concepção histórica de guerra e também uma concepção de acontecimento. Foi um momento que caracterizou uma nova historicidade na compreensão do acontecimento-imperialismo que, em muitos aspectos, teve sua substância alterada.

Quando a mídia cria o acontecimento, o historiador terá que renovar os aspectos teórico-metodológicos de sua disciplina para desconstruir aquilo que está vendo, e esse é seu maior desafio, porque ele sabe que não está vendo tudo e, muitas vezes, sabe que não corresponde à verdade. Na atual Guerra do Iraque muitas pessoas declararam não acreditar em nada que liam no jornal ou viam na televisão. Então acreditar em quê?

Como é que o historiador vai trabalhar este novo acontecimento midiático? Os acontecimentos por nós construídos são organizados dentro de algumas normas, dentro de opções tomadas pelo historiador. Na História Imediata, televisionada e transmitida para o mundo, estamos diante de um poder econômico fantástico que realiza as escolhas à nossa revelia. Os pensadores estão tentando equacionar este problema crucial: Pierre Nora alerta para que se tenha consciência de que nossas decisões

e lutas diárias são determinadas pelo discurso da informação, tornando claro que o futuro da sociedade está em jogo; Agnes Heller assinala o perigo premente da destruição de qualquer modelo de democracia, pois todos os parâmetros éticos não subsistirão mais à ação concreta da violência em todos os sentidos.⁸

A Narrativa

Se na década de 60 acreditava-se no acontecimento “natural”, agora não é mais possível defender esta categoria para o devenir histórico contemporâneo. Da mesma forma torna-se bastante complexa a teoria da Narrativa, que vem sendo elaborada pela Semiótica. A narratologia se transformou em um campo epistemológico de grande importância para as ciências humanas.

Paul Ricoeur enfatiza o significado da narratologia para a História, discorrendo sobre o delicado liame entre história-ficcional e história-conhecimento: “A história e a ficção referem-se ambas à ação humana, embora o façam na base de duas pretensões referenciais diferentes. Só a história pode articular a pretensão referencial de acordo com as regras da evidência comum a todo o corpo das ciências, ao passo que por sua vez as narrativas de ficção podem cultivar uma pretensão referencial de um outro tipo, de acordo com a referência desdobrada do discurso poético. Esta pretensão referencial não é senão a pretensão a redescrever a realidade segundo as estruturas simbólicas da ficção”.⁹ Essa assertiva lembra-nos o que escreveu Benedetto Croce, autor muito mencionado por Ricoeur, em seu livro *Poesia ou Não Poesia*, onde discute as relações entre narrativa, ficção e arte.

Temos usado a palavra narrativa com muita liberdade, sem nos ater aos parâmetros analíticos da narratologia, principalmente os referentes aos dois planos de análise do texto narrativo: o dos conteúdos narrativos – que é a história, seja ela ficcional ou não – e o da expressão desses conteúdos, metamorfoseados em discursos. Portanto, a palavra discurso tem uma conotação muito específica na narratologia. O discurso está cerceado à língua em que é emitido e, como Lacan, a narratologia considera a língua como elemento estruturador da mente, permitindo a comunicação.

O discurso histórico é, sem dúvida, um discurso de convencimento. Queremos convencer leitores, interlocutores e ouvintes de que nossa mensagem tem um sentido e uma interpretação à qual eles devem aderir. No entanto, nosso discurso possui uma perspectiva narrativa que apenas pode ser decodificada por grupos que pensam os mesmos conteúdos na mesma língua. O discurso histórico construído usa códigos permitindo às pessoas que os dominam decodificá-los e identificá-los como verdadeiros. Assim, o processo narrativo estabelece vínculos de grande complexidade entre o criador e o receptor. A perspectiva do processo narrativo se encontra em todos os documentos por nós consultados e na narrativa que construímos.

É fundamental levar também em consideração, a dimensão política da narrativa histórica. O discurso erudito – uma sobrevivência da modernidade, sem muitos espaços no mundo contemporâneo – é o único que ainda permite ter uma linguagem universal.¹⁰

A História

De acordo com os princípios esboçados pode-se afirmar que, de forma geral, as narrativas históricas, no caso do Colégio de Aplicação, tinham a perspectiva do discurso sobre estruturas históricas, pois o pensamento histórico dominante na época era o materialismo dialético. A história das estruturas preocupava-se com macro-sujeitos, com macro-acontecimentos, igualmente presentes na teoria do desenvolvimentismo dos anos 60 e 70. A historiografia materialista interpretava a questão do ensino como mera decorrência das estruturas econômico-sociais que vigoravam em um país dependente do capitalismo central. As contradições geradas pelas mudanças ocorridas na estrutura econômica do país, a partir do Juscelino Kubitschek, acabaram no golpe militar de 1964, pelo malogro do Plano de Metas, que não conseguiu socializar os lucros, nem debelar a inflação, aumentar a oferta de emprego ou impedir as greves.

A explicação construída pela história estrutural se encontra reproduzida nos depoimentos de mais de 80 pessoas entrevistadas, assim como as expressões “esquerda” e “direita”. Há nas centenas de páginas de memórias recolhidas, sentimentos muito vivos de que aquele momento

tinha sido especial, por inúmeras razões, inclusive pela esperança de mudar e crescer culturalmente. Fazia o melhor para a formação do jovem brasileiro que recebia um ensino de qualidade e crítico. Vários ex-alunos disseram: – sinto que meu filho nunca teve e não terá um ensino como eu tive no Colégio de Aplicação, isto eu sinto demais. Aqueles anos valeram a pena ser vividos. Muitos professores tornaram-se docentes universitários e declararam reiteradamente nunca terem encontrado na Faculdade alunos como os que tiveram no Colégio de Aplicação. Mais do que a verdade, essa afirmação expressava sentimentos vividos naquela ocasião. Claro que sempre houve alunos bons em qualquer instituição, mas permaneceu a idealização dos anos dourados do ensino de qualidade, nos quais se tinha a esperança de mudar o Brasil.

No período de 1945 a 1964, a idéia de mudança e modernização foi associada ao progresso da economia industrial. Tomando como paradigma os países capitalistas mais avançados, a intelectualidade brasileira debatia a questão do ensino associada à democratização do país em todos os seus setores. O Estado passava a ser visto como empreendedor de uma política cujo objetivo maior era promover a emancipação do país das amarras da dependência econômica.

Assim, proliferaram clubes, associações, partidos, sindicatos, institutos, debates, conferências, etc., que expressavam a opinião de setores da sociedade envolvidos em um novo projeto de Nação: “os intelectuais nacionalistas estavam seguros de ter vocação para desempenhar, como categoria especial específica, um papel decisivo nas mudanças políticas... ir, por todos os meios, ao encontro do povo ensiná-lo e deixar-se ensinar por ele, fundir-se com ele e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe um espelho onde pudesse descobrir a imagem do que era, apesar de ainda não o saber: a própria Nação”.¹¹

Os intelectuais desenvolvimentistas queriam ouvir o que o povo tinha a dizer, achavam que assim descobririam o Brasil pelas explicações dos trabalhadores pobres. Para muitos professores, a técnica pedagógica intitulada estudo do meio deveria ter essa função, isto é, entrar em contato com a realidade brasileira, conhecê-la e modificá-la.

O desenvolvimentismo marcou demais as memórias coletadas dessa geração de alunos que participavam da efervescência político-cultural da sociedade. Na qualidade de alunos do Colégio de Aplicação,

puderam estar em contato com intelectuais de várias áreas, participar de concursos literários e científicos, frequentar a Assembléia Legislativa, acompanhando a tramitação de projetos de interesse; assistir exposições artísticas de vanguarda etc.

Naquele momento o movimento estudantil secundarista cresceu muito e os alunos dele participavam, trazendo notícias de organizações similares do exterior. Dentro e fora da escola era cultivada a utopia de mudanças que favorecessem as classes populares; com a repressão tudo desapareceu.

Nessa medida, a Narrativa Memorialística está muito ligada à concepção de História humanística e salvacionista.

É bastante expressivo o seguinte depoimento de uma ex-aluna: “Eu me lembro de vários seminários específicos que nós fizemos sobre a peça teatral *Inimigo do Povo* de Ibsen, sobre o *Leopardo* de Lampedusa, sobre a *Unificação Italiana*, me lembro também dum seminário sobre a *Idade Média*, enfim, várias experiências em seminários. Mas o que eu acho mais importante, o que eu guardei do Colégio de Aplicação, não foram tanto os assuntos que nós estudávamos, mas sim a imagem de um ensino que era não só muito produtivo, mas muito agradável, estimulante, sobretudo no terceiro ano clássico, eu me lembro que diariamente passava na Biblioteca Mario de Andrade ou na Biblioteca da Faculdade de Economia da USP ou então ia à Biblioteca da Faculdade de Direito, dependendo do assunto que a gente ia pesquisar. Enfim eu acho que essa experiência foi muito mais interessante que a da Faculdade. Não poderia deixar de comparar negativamente o meu Curso na Faculdade com o que eu tinha feito no Aplicação. Eu era tão exigente que os meus cursos pareciam péssimos em relação com os que eu tinha feito no Colégio de Aplicação em termos didáticos, em termos de crescimento intelectual e principalmente em termos de participação, em termos de apropriação do conhecimento e de postura política. Acabei por participar de organizações de resistência!”¹²

A História como narrativa da ruptura foi elaborada pelos historiadores da Educação, contradizendo, em grande parte, a interpretação subjetiva das lembranças. Os relatos memorialísticos reconhecem que naquele momento interrompeu-se um processo de ensino liberal, crítico e libertador. O que mais surpreende na narrativa da ruptura é que os

historiadores da Educação interpretaram de forma negativa os resultados do ensino renovado, por ser ele voltado para uma elite, reproduzindo, portanto, os objetivos da reforma Capanema e afastando-se das necessidades do país. Evidentemente, sob alguns aspectos, há elementos para o desenvolvimento dessa crítica, porque essas escolas de início tinham uma seleção rigorosa para o ingresso, mas é inegável de que com o passar do tempo os educadores foram introduzindo critérios sócio-econômicos para democratizar o processo.

A narrativa da ruptura deságua no discurso do ensino de qualidade para poucos *versus* ensino “possível” para grande número de estudantes. Contudo, essa não é uma boa leitura da história do ensino brasileiro. Os responsáveis por essa crítica sem substância foram agentes responsáveis pelas políticas públicas de ensino durante a ditadura militar. No entanto, até intelectuais progressistas passaram a veicular o mesmo discurso em nome do combate à exclusão social: o Estado seria responsável pelo ensino “básico” para todos, enquanto o ensino de qualidade seria uma opção das escolas particulares.

Mesmo se esses argumentos fossem verdadeiros, poder-se-ia argumentar que nos anos 60 ainda havia a chance do aluno sem recursos, através de seleção, entrar em uma escola de qualidade, o que hoje não seria possível, pois não poderia arcar com mensalidades de escolas particulares, portanto a exclusão apenas foi agravada.

A crise do ensino brasileiro não pode ser despolitizada, nem dissociada da narrativa da ruptura. Essas críticas do ensino renovado acabaram por formular uma Narrativa consistente que se impôs como História. Não foi por acaso que experiências educacionais, como a do Colégio de Aplicação, caíram no esquecimento; o ensino tornou-se uma atividade empresarial.

Todavia, o ensino de qualidade vive nas lembranças daqueles que dele participaram. Os depoentes, por sua vez, também criaram um discurso idealizado, pois opõe a “anomia do ensino atual” à dinâmica histórica progressista da vivência na década de 60. Ora, há exageros nesse pensamento, pois atualmente também há uma série de realizações importantíssimas na área escolar.

Na análise dos depoimentos constata-se com pesar que professores acabaram por incorporar as críticas que os “reacionários” lhes faziam,

acusando-os de deturpar a mente da juventude, ensinado-lhes princípios comunistas contrários à religião, à família e à propriedade. No entanto, os professores chegaram a nutrir sentimentos de culpa em relação à repressão sofrida por seus alunos. Por quê? Porque a repressão e os conservadores de todos os matizes os responsabilizaram pela revolta estudantil. Porque os alunos sofreram, foram perseguidos e a maioria dos professores não entrou na luta. Introjetaram, dessa forma, as críticas que lhes faziam, a ponto de uma professora exemplar do Colégio de Aplicação dizer: “seria viável em momento de ditadura ensinar a democracia para os nossos alunos? Não seria melhor não ter falado sobre isso?”¹³

Na documentação escrita dos órgãos de repressão, os conteúdos das disciplinas, que nada tinham de excepcional, acabaram se tornando uma arma de subversão. Quando o conhecimento é conjuntamente elaborado nas várias disciplinas ele pode adquirir um sentido profundamente transformador, ainda mais que se alimentava perspectiva utópica. Hoje a História tornou-se narrativa, os acontecimentos tomaram o tom de sépia.

O que nos resta? Estamos ensinando para quê? Para a democracia? Temos essa ilusão, essa esperança. Trabalhem para que isso se consubstancie em ações concretas, reavivando as cores da História, do Acontecimento e da Narrativa.

Notas

* Conferência pronunciada no XXII Simpósio Nacional de História da ANPUH, João Pessoa 27 de julho – 1º de agosto de 2003.

** Professora do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

¹ LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. In: *A Nova História*. Coimbra: Almedina, 1990.

² STEGMÜLLER, Wolfgang. *A Filosofia Contemporânea*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1977, vol. 2, p. 355.

³ VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 1983.

⁴ LE GOFF, Jacques. *Memória – História*. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, p. 164.

⁵ *Ibid.*, p. 174.

- ⁶ Antigo nome da atual Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- ⁷ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. XXV, n. 62, p. 9, abr.-jun./1956.
- ⁸ Uma crise global da civilização: os desafios futuros. In: HELLER, Agnes, *et al.* *A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto/CORECON, 2000, p. 13.
- ⁹ RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus, 1994, tomo II. p. 109.
- ¹⁰ HELLER, Agnes. Op. cit..
- ¹¹ PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990, p. 103-4.
- ¹² Depoimento de Maria Alice Machado de Gouveia. São Paulo, 25/03/1995.
- ¹³ Depoimento de Maria Sabina Kundman. São Paulo, 26/12/1995.