
A PALAVRA ESCREVE

Eliane Marta Teixeira Lopes^(*)

Para Bartolomeu Campos Queirós, com saudade.

ABERTURA¹

*Se depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,
Não há nada mais simples.
Tem só duas datas – a da minha nascença e a da minha morte.
Entre uma e outra todos os dias são meus.²*

Mas agora estou viva – embora em alguns dias pudesse atestar o contrário – e pedem-me, simplifiquemos, que fale de mim, desses dias que são meus, mesmo se muitos já se tenham escoado por entre dedos...

Aceito.

*Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar,
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos.³*

Gosto de me contar, e deixo por conta da palavra escrever. Quando se escreve, não se sabe o que se vai escrever – se se soubesse, que graça haveria? Ou, como às vezes acontece, ao final, se se soubesse que era isso que ficaria escrito, não se teria escrito.

Mas já contei de mim, o que andei fazendo nesses 66 anos que a vida me impôs (pois que nem sempre é uma escolha, não é?).

E agora, que mais uma vez me pedem que fale de mim, eu me pergunto de quantas maneiras podemos falar da nossa experiência? *Cent fois remets ton travail...* uma frase aprendida de ouvido

^(*) E-mail: emtlopes@uai.com.br.

¹ Abertura é uma introdução instrumental a uma peça dramática ou coral. O drama é a ação do cotidiano; o coral nos permite o coletivo. Desde já anuncio: a música é parte integrante dos meus dias.

² CAEIRO, Alberto. Poemas Inconjuntos. In: PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: GB Companhia Aguilar Editora, 1965 .p. 237.

³ ANDRADE. Carlos Drummond de. *Mundo Grande*. Disponível em: <<http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema020.htm>>.

(como tantas outras em minha vida que aprendi de ouvido) me diz que cem vezes sobre o ofício de viver é preciso submeter seu trabalho.

Fazem-me perguntas, propõem um roteiro. Vou contar de novo, mas só posso contar de novo o que se passou se um novo texto for tecido dos outros textos.⁴ Um trabalho de citação de mim mesma, sem explicitar as referências, para o qual recorro à tesoura e à cola montando uma intertextualidade autorizada.

Não consigo pensar sozinha.

Sempre considerei o convite para escrever como uma convocação. Mas se alguém pensa que este texto foi feito de um só fôlego, um tempo após o outro, pensa errado. Este texto foi feito aos solavancos. Este texto foi feito aos soluços.

PRIMEIRO MOVIMENTO

Scherzando

Ao pé de uma roseira, no quintal de uma casa de sobrado alugada por meus pais, está enterrado meu umbigo, como mandava a tradição e a esperança. Nasci partejada por uma parteira de nome Vera; à cabeceira de minha mãe uma cunhada de nome Aideia. Sempre gostei dos nomes desses anjos da guarda. Morei no mesmo bairro – quase sempre. Usando o sistema de hipoteca, meu pai e minha mãe compraram uma casa, bem perto de onde era essa outra. Nela eu cresci com cachorro(!), goiabeiras e galinhas. Convivia todos os dias com irmão e irmã, com meu avô

⁴ Agradeço aos colegas, amigos e amigas, que me convocaram à escrita. Não farei uma referência nos moldes acadêmicos sempre que houver uma citação, sempre que cada um dos textos que escrevi for introduzido, pois houve mistura deles e alterações. São eles:

* O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: quem faz a história? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2010.

* O vívido do sujeito. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). *História da educação brasileira. Formação do campo*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

* Ora, direis...In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. (Org.) . *Tempos de escola memórias*. Brasília e São Leopoldo: Líber Livro; Oikos, 2011. vol. II.

* Discurso na solenidade de entrega do título de Professor Emérito da UFMG – setembro 2009. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n.3, dez. 2009.

* Prefácio: Um acerto de contas com o passado ou conversando sobre psicanálise, escuta e educação (entrevista concedida a Margareth Diniz e Marcelo Ricardo Pereira).In: PEREIRA , Marcelo Ricardo. *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço editora, 2012.

E ainda: GOUVÊA, Maria Cristina S. *A formação de pesquisadores em história da educação: trajetórias geracionais.*; e KLINKE, Karina. *Práticas de leitura e escrita como exercícios do cuidado de si*: Eliane Marta Teixeira Lopes, que me fizeram trabalhar.

português que viveu 98 anos e aos sábados e domingos com tios, tias, e meus padrinhos que tinham carro e nos levavam para passear.

Se eu fosse uma canção, de minha mãe seria a letra, de meu pai seria a música. Ela lia muito, sempre que podia, sempre que a repartição lhe dava tempo; sempre que as encomendas de doces e salgados lhe davam tempo. Com ela conheci, e ainda tenho o livro, Álvaro Moreira e seu *Um sorriso para tudo*; sabia poemas *Ora, direis, ouvir estrelas...* e hinos pátrios de cor *Liberdade, Liberdade, abre as asas sobre nós...*

Meu pai, depois que saiu do desemprego, tocava piano sempre que voltava da repartição e em festas e em todos os fins de semana. Seu repertório, para qualquer tipo de bom gosto, incluía os choros e as valsas brasileiras, os *fox-trotés* americanos e alguns clássicos poloneses e austríacos. Fui criada “amarrada” em um piano. Choro e, às vezes, vou-da-valsas.

Muitas vezes ela dançava ao som do piano. Seu riso invadia a casa toda.

Como poucas meninas do meu tempo, cursei um jardim de infância – *kindergarten* – com o pomposo nome de um Presidente da República: Delfim Moreira.

Ao escrever Delfim Moreira, sou assediada por imagens. As palavras vieram depois, só agora, pois senão, o que fazer com as imagens? Entro no prédio, há escadas, há pátios, há galpões com mesas baixas e compridas, cadeirinhas; há adultas, há crianças... Na sala de entrada, à direita, a imagem de um Menino Jesus de Praga – em Minas Gerais nunca se acreditou que nas escolas se deveria seguir o preceito republicano de separação entre Igreja e Estado. No início do século XX, as escolas criadas pelo estado não dispensaram uma bela (ou não) imagem religiosa para tomar conta das criancinhas e suas dedicadas professoras. Ainda são ostentadas: no Instituto de Educação, no Conservatório de Música, no G.E. Afonso Pena e no Delfim... – esse Menino Jesus era muito agradecido: ao se colocar uma moedinha na concha que ficava sob seus pés ele acenava com a cabeça agradecendo. Nas errâncias da minha memória guardara para sempre a imagem desse Menino Jesus. Outro dia, e pela primeira vez desde então, entrei na escola e vi que esse mecanismo não existia. Mudaram o Menino Jesus ou... Mais provavelmente ou.

Não me lembro de árvores ou flores... Era um jardim de criança-flor. Mas na rua havia magnólias, árvore das ruas antigas de Belo Horizonte: grande porte, tronco cascudo e pequena flor amarela que em novembro perfuma tudo.

Em um dos galpões, escuto ainda, um *frisson*, esforços, palavras que não mais distingo, solidão... Criança, tenho nas mãos uma tesoura, pequena tesoura de pontas arredondadas, para evitar que me machuque; nunca pensei que a razão fosse essa. Sempre me pareceu que a outra era mais

bonita e melhor, e eu não a merecia... Com a minha tesoura nas mãos, recorto um papel onde não era para recortar, colo-o onde não era para colar, minhas mãos ficam imundas de cola, de migalhas de papel sujo de cola, de pequenos rolinhos pretos de sujeira, minhas roupas com odiosos laços ficam sujas de cola, sujas de migalhas de papel sujo de cola. Meu espanto é enorme, pois tudo parecia muito fácil e não era. Minha vergonha se esconde atrás de uma falsa altivez e protela as lágrimas que vão espocar e escorrer só muitos anos depois. As outras meninas são limpinhas; bem sucedidas, faziam os recortes bem feitos e colavam onde todo mundo mandava. Minha inveja das outras é corrosiva, mas não deixo que suponham. Outras vezes oferecem-me um caderno com figuras desenhadas, imagens mágicas que se colorem quando delicadamente pinceladas de água, mas em minhas mãos a água logo se espalha para fora dos limites, fazendo parecer que a figurinha se afoga num lago de cores misturadas e grossas...

Subo a escada e chego ao auditório... o espetáculo de que me lembro é o da soneca... várias crianças dormindo em colchõezinhos e a Dona Odette tocando piano para embalar nosso sono... Dona Odette usava um turbante de crochê branco e óculos escuros, com armação branca, como se fosse a Lana Turner. Como era moderna a D. Odette! Esse embalo produzia em mim efeito narcótico: só acordava quando minha mãe, ou a “condutora”, chegava para me buscar e todo mundo já havia ido embora. A “condutora” era uma mulher que levava as crianças para casa, de ônibus ou de bonde, não me lembro mais... Mamães e papais buscavam seus filhotes, mas os meus estavam trabalhando... Era ela, a “condutora”, que gritava no pátio, onde as crianças estavam reunidas no fim da tarde: – *Santo Antônio! Vam’embora!* Santo Antônio era o bairro onde eu e outras crianças morávamos...

Da formatura de Jardim são testemunhas algumas fotos: uniforme branco de pregas, cabelos cacheados a ferro e fogo (literalmente), meias de seda, sapatos Clark de verniz, modelo Shirley Temple; na pose, abro com uma mão a roda da saia e com a outra seguro o diploma, meu primeiro canudo de papel. No rosto um sorriso largo, sempre buscado, nunca mais encontrado...

SEGUNDO MOVIMENTO

Scherzando con attenzione

Como foi a minha passagem para o segundo degrau, o então chamado curso primário? Não sei... A escolha da família foi pelo Colégio Izabela Hendrix. Mas de novo imagens me açoitam a memória...

O Colégio Izabela Hendrix foi criado pela Igreja Metodista. Foi fundado em 5 de outubro de 1904 por Miss Marta Watts, missionária da Igreja Metodista do sul dos Estados Unidos. Ela teve a missão de criar uma escola para mulheres brasileiras, com recursos das mulheres americanas.

O prédio que conheci continua soberbo. É um prédio revestido de pó de pedra, cinza, com dois andares vistos do nível da rua e um abaixo. Eu adorava esse colégio, e acho que a arquitetura desempenhava um grande papel nesse amor. Seus espaços enormes me faziam sonhar com lugares outros e serviam de cenários imaginários para as histórias de fadas que eu lia. Nos fundos, havia um outro prédio, igualmente majestoso, no qual nunca entrei: era o prédio das internas – dormitórios, refeitórios, que mais haveria? Ligando um prédio ao outro, um pátio, galpões, e algumas salas nas quais as mocinhas internas tinham aulas de música: isso eu vi. O pátio de baixo ficava depois de uma escada ao ar livre, que servia de arquibancada durante os jogos de vôlei que eu nunca joguei; no outro extremo da quadra, um galpão onde havia aparelhos para ginástica – minha preguiça e minhas desculpas para não enfrentar os limites do corpo eram ilimitadas... Que chance perdida!

No pátio de cima havia um mastro para que a bandeira do Brasil fosse hasteada em dias de festa cívica, quando cantávamos o hino do dia – até hoje sei todos de cor. Lembro-me de uma festa ao ar livre nesse pátio em que foi servido ponche. Eu vestia uma blusa de lã tricotada pela minha tia com restos das lãs de outras blusas que ela fazia para a sobrinha querida que me valeu um elogio de Miss Verda N. Farrar (sic), que era a diretora geral do colégio. Que orgulho: ela me enxergou!

O distintivo – palavra formidável da qual não tinha a menor ideia da força sociológica revelada por Bourdieu e conhecida muito mais tarde – aplicado no uniforme azul marinho sobre uma blusa branca, mostrava uma tocha com flama que evocava o hino do colégio: diz a tocha tão querida, conhece o dever e cumpre-o, neste lema estão da vida a virtude e o...? Penso prazer, mas não deve ser.

Cantávamos hinos também na capela do colégio – não consigo me lembrar a frequência com que ia aos cultos – e aprendíamos as maravilhosas histórias contidas na *Bíblia*. Posso garantir que isso nunca me fez mal, ao contrário, serviu de passaporte para o sucesso em muitas ocasiões e posso supor que por isso gosto tanto de histórias e de narrativas. A casa em que eu morava ficava em uma rua que era continuação da rua do colégio. O bonde que atravessava a cidade passava na porta da minha casa e na porta do colégio: era ele que me levava, e eu já ia sozinha. Comprava pirulito (Kibon, de morango) na porta da escola, trocando-o pelo cupom do bonde, e quando chegava a hora de pagar o bonde eu dava um jeito: enquanto o bonde virava seu sistema para descer a rua novamente, eu conseguia um dinheirinho com o meu avô. A criança inventava o domínio do espaço e aprendia a negociar – essa aprendizagem não bastou para a vida.

No primeiro ano, travei conhecimento com aquela que seria minha amiga para sempre: *Lili*.

O Livro de Lili, de autoria de Anita Fonseca, foi o livro no qual aprendi a ler. A cartilha lançava o método global de alfabetização. A primeira lição, recitada ainda hoje sempre que essa lembrança é partilhada, era assim:

Olhem para mim

Eu me chamo Lili

Eu comi muito doce

Vocês gostam de doce?

Eu gosto tanto de doce!

Foi assim que a professora, D. Lucy, anunciou-a: vai chegar uma amiga para vocês conhecerem, a Lili. E um enorme cartaz (agora chamam de *banner*) foi desenrolado com alguma pompa sobre o quadro negro (que era negro). Lá estava uma menina, bonitinha ao gosto eurocêntrico da época. Loura, de trancinhas, com lacinhos de fita (3!), gorduchinha, pele muito rosada. Mais parecia com a minha boneca Berenice. Acho que não entendi muito bem o que estava acontecendo – o que tinha uma coisa a ver com a outra? Fiquei muito decepcionada, afinal não era uma amiga de verdade, com quem eu poderia brincar. Mas ela, essa com quem aprendi a ler, é a minha companheira mais fiel. Não sou devota de Santana, por isso sempre agradeço a Lili por ter aprendido a ler.

Logo que aprendi a escrever – imagino que fosse ao fim do ano – quis fazer um livro. Juntei alguns cartões de cartolina branca, pus um durex à guisa de lombada, e escrevi a história de uma menina pobre que não tinha... Como escrever dinheiro? Resolvi o problema escrevendo “cobre” – a criança não tinha “cobre” para comprar... (o que imaginava que ela queria comprar: um livro?). Será que alguém ainda sabe que em algum momento “cobre” era dinheiro, a moeda feita com esse metal? A família, muito ciosa da língua dos ascendentes, não gostou da palavra vulgar que eu havia escolhido. Começou aí, eu acho, minha paixão por palavras, pela busca por palavras.

Havia aulas de inglês com D. Rosinha: aprendíamos nomes de legumes (*lettuce, carrot...*) e pequenas canções que ainda sei (*Shoo fly, don't bother me...*); havia a D. Cotinha, que tomava conta da cantina, uma espécie de anjo bom para todos nós. Todos, porque o primário do colégio era misto: Mário Jorge, Carlos, Tito, Denise, Débora, Suzanne... e Daphne – nunca mais ouvi um nome tão chique!

Do segundo ano, D. Miriam, guardei a lembrança de uma história inacabada e que os anos já me fizeram perder o início... No terceiro ano, D. Marlene Alves da Silva, me ensinou a escrever

com rigor, a fazer “cálculos mentais” e até hoje surpreendo jovens vendedores de lojas em busca da calculadora.

É desse tempo a lembrança de uma imagem muito terna: minha mãe costurando, ouvindo minha leitura em voz alta e me corrigindo: “não coma o final da palavra, não pule sílabas, não tem um ponto aí?, olha a vírgula...” Ao início de cada palestra, quando leio com gosto o que escrevi, agradeço-lhe aqueles momentos...

Relembrando e reencontrando colegas de sala ou de colégio reconheço então a presença de muitas crianças judias, das quais gostaria tanto de ter sabido histórias, conhecido a cultura. Não me lembro de nenhum(a) colega negro(a): a convivência com a diferença cultural se limitava aos que tinham pele branca.

A família passava por um revés e cada um tinha de fazer sua parte: meu pai estava desempregado, eram tempos de vacas magras e não havia como pagar o colégio. Mudaram-me de escola. Isso me doeu tanto, que doei meus queridíssimos livros do Monteiro Lobato (*O Saci* era o meu preferido) para a biblioteca do colégio. Eu não sabia, mas foi a maneira que encontrei de deixar um pouco de mim ainda lá.

Piangendo

A escola pública era a solução e fui estudar no Instituto de Educação (“entra burro e sai leão”). Não foi fácil mudar de escola: os códigos eram outros, o ar que respirava todos os dias era outro, a condução que tinha de tomar, os quarteirões a pé que andava. Não tenho qualquer boa lembrança desse meu quarto ano primário na minha segunda escola pública. Quando começava a me adaptar, e posso dizer que estava até gostando, mudaram-me de sala. Para piorar, fiquei sabendo que era uma sala mais atrasada.

Tempos de vergonha e a dor de me saber atrasada.

Meus pais formavam uma família espírita (avós inclusive, não todos os tios e tias), mas cresci nessa cidade que guardada por um catolicismo colonial, que tinha Dom Cabral como bispo. Eu era uma menina excluída dos catecismos, das “paqueras” na porta da igreja na saída da missa das seis, impossibilitada de estudar em internatos católicos em que poderia reproduzir as cenas fantasiosas dos romances devorados às escondidas. Era, sobretudo, vítima dos esforços conversores da minha professora da quarta série primária no Instituto de Educação. Seu prenome era mais um adjetivo (e que adjetivo!): Auxiliadora. D. Auxiliadora inicialmente encantou-se com o meu conhecimento bíblico, mas ao saber da origem protestante desse conhecimento achou que era sua

missão auxiliar na minha salvação. Já que eu era batizada, menos mau, ela agora deveria providenciar a minha primeira comunhão.

Claro que eu queria fazer a primeira comunhão, usar aquele vestidinho que antecipava o que seria usado no casamento, ganhar cartuchos com confeitos de amêndoas, missal com capa de madrepérola (se tivesse muita sorte), terço de prata presenteado por alguma tia católica. Mas queria, sobretudo, exibir aquela carinha de anjo que pudesse me garantir uma vida sem conflitos e ser para sempre perdoada. Amém.

Mas minha mãe não ia permitir tal ingerência em seus domínios. E o conflito, mais a infelicidade imperdoável, instalaram-se na família, em um ano de brigas, pisar duro e bater de portas infundáveis. Primeira nem nenhuma comunhão realizada restaram-me a dívida e a dúvida.

Lili – a metáfora da aprendizagem da leitura – continuou a ser minha companheira inseparável: depois de *As mais belas histórias* e *Histórias da Carochinha* (quem era a carocha, afinal?), a “Coleção Menina-Moça” (*A Herdeira de Ferlac*, como eu gostava de dizer, é o meu preferido), a “Coleção das Moças” (*As solteironas dos chapéus verdes* – para com a minha irmã rirmos de umas certas solteironas que conhecíamos). Muitos anos depois, na companhia de minha amiga Teresa Cunha, voltei a ela, descobrindo as *Armadilhas da Sedução*. Fiz minha inscrição na biblioteca pública da cidade e lá nunca houve quem me censurasse: de Dostoievski a José Lins do Rego, títulos em que procurava minha própria vida: *O Idiota*, *Doidinho...* Meus pais, apesar da baixa escolaridade (nada de extraordinário para a época, mas só agora sei disso), eram também leitores vorazes – de gêneros diferentes, claro: policial e aventura para ele; poesia e romances para ela – e tinham princípios rígidos em relação às escolhas. Mesmo hoje, não leio revistas em quadrinhos, que foram proibidas àquela época: acreditavam que esse tipo de leitura me acostumaria mal, não saberia ler livros depois, e isso seria da ordem do imperdoável. Talvez tivessem razão, afinal li livros, e não sei ler quadrinhos; se fosse o contrário...

Nessa época voltei a estudar piano, mas não queria aprender a ler notas e símbolos e notações musicais. Era pelo ouvido que a música me entrava, não pelos olhos. As letras interessavam-me mais. Que arrependimento! Se alguém tivesse me dito que a música é uma linguagem, é o discurso do som, talvez não tivesse desistido. Hoje entendo e desfruto desse entendimento.

Depois desse ano de aflição (e se eu tomasse bomba?), o grande colégio já podia ser vislumbrado: “quero ir para o Colégio Estadual”. Mas antes era preciso ser selecionada. Às vésperas da seleção, de vestido novo, relógio de pulso novo, presente do padrinho, a tentação de,

ainda antes de sair, dar mais uma voltinha de bicicleta. Um escorregão, e o vestido ficou rasgado, o relóginho quebrou e o pulso do braço direito também.

De gesso no braço, adeus seleção? Não; a seleção foi feita, mas adeus resultado positivo. Só no outro ano, tendo atravessado o que se chamava curso de admissão, alcancei a meta sonhada: estudar no Estadual. Acho que ninguém pensava que estadual queria dizer do estado – aquele era simplesmente o nome do melhor colégio da cidade, tão público que até as filhas do governador estudavam ali.

Já havia começado a parecer uma mocinha, agora deveria me portar como tal. Não foi fácil, ao mesmo tempo, aprender a ser aluna do melhor colégio e aprender a ser mulher. Entre tantas meninas aprendendo a ser as mulheres que seriam, estava eu, vivendo intensamente o presente, enquanto ele, o presente, sem me consultar, sem me fazer saber, me preparava para o futuro. O tempo tece, incessantemente, sua rede de intrigas.

Intermezzo

No dia do casamento de minha irmã, eu estava fazendo vestibular para o curso de pedagogia. “Na boa”, como fui parar nesse curso? Nem por um momento repudio o que fiz, mas não canso de me espantar. Quando concluí o curso clássico, aquele em que cinco aulas do dia eram, por exemplo, de línguas estrangeiras (espanhol, francês, inglês, latim) e português, queria fazer letras. Queria ler muito, entender como e por que os escritores haviam escrito o que escreveram e que me encantavam. Queria escrever! Tive extraordinários professores de português, e de outras disciplinas também!

Eu fui fazer clássico porque eu gostava de línguas, porque eu gostava de literatura, porque eu gostava de português e de história. O momento dessa escolha era um momento de muita angústia no Colégio. Era um momento de separação de amigas, era um momento de adesão a um futuro que você não sabia qual seria, nem sabia se ia ter. E a minha escolha foi muito essa, quer dizer, era literatura, que eu gostava muito, que desde o princípio do ginásio, era uma das coisas que eu mais gostava, depois com ensino de línguas com professores, muitos bons professores de inglês, professores de francês e era isso, eu gostava, gosto, disso. Sabe deus, deus não! *Eu* sei por que eu fui fazer pedagogia.⁵

Quando concluí o meu curso clássico, os tempos eram duros e ficariam piores, mas a educação seduz, na sua missão de tudo salvar e lá fui eu fazer o curso de pedagogia na UFMG,

⁵ Trecho da entrevista concedida a Aleluia Heringer para sua tese. HERINGER, Aleluia. *Uma escola sem muros: Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)*. 2010. (Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouveia)

incumbida de salvar a educação brasileira⁶. Em muitos anos de trabalho em análise pude saber. Em poucas palavras, mesmo porque a verdade é não toda, fui salvar o Colégio Estadual. Não foi à toa que escolhi *Da Sagrada Missão Pedagógica* como título e tema da minha tese para o concurso de professor titular – todo trabalho acadêmico é um acerto de contas com o passado.

Passei em sexto lugar – nem tão bom nem tão ruim. A classificação valia alguma coisa para os entre-família. Mas o casamento ocupava todas as atenções que estivessem disponíveis.

Que dizer do meu curso de pedagogia? É bobagem, na minha opinião, dizer que a universidade de antigamente (quando é o antigamente?) era melhor que a de hoje. Não era! Não tínhamos pesquisa relevante, não tínhamos extensão e sobretudo não tínhamos produção científica. Quantos e quantos professores passaram em diversos cursos sem deixar rastro, sobretudo na área de humanas... e não por não ter o que dizer, mas porque a universidade era assim. Tive ótimas professoras, tive bons e tive péssimos professores(as). Como qualquer pessoa, em qualquer curso. Para minha sorte, descobri a história da educação cedo. Foi ainda como aluna que eu e a professora Ana Maria Casasanta, montamos em enormes folhas de papel manilha, escrita com pincel atômico, uma “linha de tempo”. Tempos depois descobri que o tempo não tem linha. Foi o começo de entender a história e a educação de uma outra maneira e tentar não destoar muito, sempre com um olho no gato e outra no peixe... Tive uma grande professora naquele momento: Magda Becker Soares. Ela dava aulas de didática geral e com ela aprendi outras coisas como coragem, ousadia intelectual, compromisso político, acadêmico e universitário. Foi feminista sem nunca ter proclamado, mas sempre apoiando mulheres que desejavam sua libertação.

TERCEIRO MOVIMENTO

Participei do concurso *Venia Legendi* para auxiliar de ensino de história da educação em 1970, fui aprovada (para consternação de alguns, alegria de outros) e comecei a lecionar com um entusiasmo que hoje causa inveja a mim mesma. É bem verdade, como diz Sérgio Santana, que quando começamos a lecionar, temos 24 anos e nossos alunos 19. Dez anos, vinte anos, trinta anos depois, tal como o escritor, também aprendi que eles continuavam a ter dezenove anos e eu aqueles somados aos 24 do início. Havia alunos fardados na sala a dizer que não iriam fazer a prova no dia marcado e outras bobagens, intimidando-nos, professores e professoras e colegas. Era inútil: ensinar, ensinar bem, coisas importantes, engajadas politicamente, “fazer cabeças” e formar consciências era tarefa (senão missão) inadiável.

⁶ LOPES, E. M. T. *Como quando amo*. Belo Horizonte: Editora 2 Luas, 1999.

Estudar para fazer a carreira universitária, merecer uma dedicação exclusiva faziam parte do ideário que era tão acadêmico quanto político. Da primeira vez em que fiz a seleção para o mestrado em educação da UFMG fui reprovada. Chorei todas as manhãs durante uma semana. Foi melhor ter sido aprovada no ano seguinte? Talvez sim talvez não; foi bom ter sido aprovada.

Minha cabeça virou. Estudei Marx, li alguns de seus textos com dedicação devota; naquele momento, queria muito ter me tornado marxista, comunista, mas não foi possível. No entanto, seus textos históricos (*O 18 Brumário de Luiz Bonaparte, Guerra Civil em França, Luta de Classes na França 1848-1850*) ainda são uma leitura importante para mim. Marx, além de todas suas qualidades para as quais não estou, nem nunca estive habilitada a comentar, era um grande escritor. Fui, ainda agora, buscar um trecho de sua obra que mais me marcou e que reescrevo aqui:

El resultado general a que llegué y que, una vez obtido, sirvió de hilo conductor a mis estudios, pude resumirse así: en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su vontade, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales [...] Ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, y jamás aparecen nuevas y más altas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado en el seno de la propia sociedad antigua. Por eso, la humanidad se propone siempre únicamente los objetivos que puede alcanzar [...] ⁷

Esse trecho me oferecia a possibilidade de pensar minha própria vida, minha trajetória, minhas contradições. E antes, bem antes, que começasse a frequentar a psicanálise.

Que me perdoem meus professores do mestrado que deram o melhor de si para que eu me tornasse pelo menos uma boa repetidora marxista. Não me tornei. Mesmo assim – lamento – os livros de conteúdos esquemáticos de Aníbal Ponce e depois Manachorda tornaram, por algum tempo, os cursos de história da educação que ministrava na graduação panfletários, esqueléticos, sofríveis, coisa de que Marx não tem culpa absolutamente nenhuma.

Aliás, antes que alguém lembre sem que eu declare, nunca fui boa professora, simplesmente porque nunca me senti bem na pele de professora. Não gostava – como muitos(as) que conheço – das necessárias obrigações burocráticas e administrativas; também não gostava de ter programas programados; também não gostava de repetir o mesmo curso a cada semestre; também não gostava de ter alunos(as) desinteressados(as) e desinteressantes; também não gostava de ter tempo certo de

⁷ MARX, Carlos. Prologo de la Contribución a la Critica de la Economia Política. In: MARX, Carlos; ENGELS, Federico. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Ayuso, 1975. p. 348.

duração da aula; também não gostava de fazer avaliação; também não gostava de fazer chamada e da frequência obrigatória: tudo absolutamente necessário para haver uma escola e sala de aula e aula – nos tempos de hoje. Outrora e no futuro, quem sabe? A educação já é a distância... Mas fiz isso tudo, e fiz o melhor que pude; mesmo sabendo que uma aula não se prepara, cada um se prepara como pode e a aula é da ordem do imprevisível, do inesperado. Parafraseando Melanie Klein fui uma “professora suficientemente boa”. Dar aula, mais que qualquer outra profissão, é um ofício de exposição. Os que gostavam de mim em sala de aula devem saber que suas razões eram outras, não era por eu ser “boa professora”.⁸

Naquele momento, escolher sobre o que pesquisar e escrever, e assumir isso, iniciou minhas lições sobre a subjetividade do pesquisador. Havia participado do concurso para professor assistente na faculdade⁹ e estava com todos os pontos de história da educação geral (sempre minha preferida) a fervilhar na minha cabeça. Ocorre que em um dos pontos anunciava-se a origem da educação pública na Revolução Industrial, mas as minhas novas leituras levavam-me a perceber que a Revolução Francesa havia cunhado o discurso liberal sobre o assunto o que daria uma boa pesquisa. Cheia de coragem e embaraço, pedi a um professor recém-chegado ao programa, Carlos Roberto Jamil Cury,¹⁰ que nos orientasse – o trabalho e a mim. Ele aceitou. Depois de feitos os créditos do curso de mestrado, a dissertação ganhou o título “*A publicização da instrução no contexto histórico*

⁸ Não caberão neste texto as relações que estabeleço entre minha prática docente e a prática do analista. Sugiro então a leitura da entrevista – mas não só dela – em Prefácio: *Um acerto de contas com o passado ou conversando sobre psicanálise, escuta e educação* (entrevista concedida a Margareth Diniz e Marcelo Ricardo Pereira). In: PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. p. 15-22.

⁹ Naquele ano, 1977, foi uma nova exigência do MEC para os professores auxiliares de ensino que almejassem a uma promoção.

¹⁰ Em 1997, pediram-me que escrevesse um texto para uma homenagem a ele. Não sei o que foi feito desse texto, mas reitero, o texto e a homenagem: *Do Ofício de Orientar*. Esta foi outra coisa que aprendi com ele: escarafunchar as palavras. Certo, como ofício ele o fez. Como orientação eu aprendi. Sei que sempre o faz como ofício, dever de capricho e zelo. Como quem também não sabe. Se há segredo é esse: não se sabe. A emoção de ser a primeira a saber – não importa se mínimo-saber –jamais me subtraiu, jamais me traiu; depois somava. Abriu-me um jeito de ser que custei a descobrir qual era: esperou com alguma impaciência. Mostrou-me que só se escreve o que não se sabe – havia um homem, rejeitado como escritor-literato, que se dispôs a inventar romances na cabeça para que saíssem mais que perfeitos. Inventou 137: nunca escreveu um só. Já sabia tudo. Tinha que ler muito, nas horas certas... qualquer coisa. Aprende-se a fazer descobrindo como quem fez, fez. Deu-me um soco na boca do orgulho quando disse: joga fora. Joguei. Pensa-se também para jogar fora. “Era inteira e boa a cigarreira; eu é que já não servia”. Acertava o compasso de quem eu já não era e o dela que não era ainda. Nossos filhos fizeram desenhos, nadaram e cresceram juntos: cada qual para outro lado. Sempre me atendeu, ao telefone e à porta. Sei o número de cor até hoje, mas não abuso. Aprender as ruas e os cruzamentos da cidade possibilitou descobrir melhores caminhos e autores: quase todos são bons, uns mais outros menos. Há os que não servem, nem são servidos. Mas há também os que não fervem, nem são fervidos. Nossos olhares se cruzam em reuniões. Pensamos na mesma margem. Uma ou duas vezes nos embatemos: foi fantástico. Ambos tinham razão. Em margens opostas. Deu nome ao de que eu sequer falava, mas sabia: manter uma relação erótica com o tema. Depois, inventaram variações. Atesto que primeiro foi assim. Eu escutei.

do século XVIII – um estudo da relação educação-sociedade”. Foi a primeira grande emoção que experimentei no que diz respeito à produção de conhecimento. Outras viriam.

Tenho na memória uma imagem fotográfica do primeiro trabalho que fiz sob essa orientação: trechos dos livros de que eu dispunha¹¹ copiados a lápis na coluna da esquerda de uma folha de papel almaço e meus comentários à direita. Houve uma certa surpresa entre colegas e professores pela escolha do tema: *educação geral? E as questões da história da educação brasileira?* Tive o apoio e sustentação do meu orientador (para isso servem os orientadores) que me disse a frase que repeti, venho repetindo e também outros que se apropriaram dela: – Para fazer um trabalho acadêmico é preciso manter uma relação erótica com ele. Eu, que já tinha a ideia, mas não sabia que podia ser assim, e muito menos que podia portar esse epíteto, adorei. Digamos que a leitura de *O Banquete* completou a criação. A convivência com o orientador e sua firme orientação, ter assistido sua defesa de tese na PUC-SP e muita, muita leitura permitiram que meu trabalho assumisse uma direção bastante interessante, pouco, ou ainda não, explorada até então. As categorias de hegemonia e coesão originadas do pensamento de Gramsci deram sentido à ideia de relação educação\sociedade no contexto da Revolução Francesa. Relendo hoje o trabalho, vejo que fiz uma análise correta, inovadora e, sobretudo, não ideologizada.

As epígrafes escolhidas para os capítulos dessa dissertação mostram um pouco a posição que ia assumindo diante da história e como a historiografia ia se arranjando na minha cabeça. Para mim, as epígrafes sempre funcionaram como o espelho da minha subjetividade. Mostram aquilo que não dá mais para esconder. Além disso, as epígrafes articulam de alguma forma o mundo da literatura e das leituras paralelas e clandestinas com o texto que está sendo escrito.

A escolhida para a conclusão foi:

Daquilo que vivo, amanhã terei que construir uma imagem, e no momento em que o vivo não posso fingir ignorá-lo. O passado que contemplo foi vivido e, a partir do instante em desejo penetrar em sua gênese, não posso ignorar que foi um presente. Pelo simples fato que a ordem do saber não é a única, não se fecha sobre si mesma, e leva consigo pelo menos a lacuna escancarada do presente, a história inteira é a ação e a ação já é a história.¹²

Esta epígrafe de Merleau-Ponty, que eu viria a repetir muitas vezes, anunciava uma mudança de direção nos meus trabalhos. Não posso dizer que com isso eu tenha me tornado uma fenomenóloga; apenas entendia, a ponto de chorar, que o passado que contemplava, o passado que

¹¹ Alguém ainda se lembra da história da educação pública, de Lorenzo Luzuriaga?

¹² Merleau-Ponty, M. *A crise do entendimento*. Rio de Janeiro: Abril Editora. p.220. Coleção Os Pensadores.

ressaltava dos arquivos, havia sido vivido e a partir do instante em que desejasse penetrar em sua gênese, não podia ignorar que havia sido um presente. Era o preço que pagaria por ser historiadora. Do curso e da tese de doutorado na PUC-SP haveria muitas histórias a contar. Duas noites por semana no leito da estrada, turma pequena e unida em suas dificuldades, idiossincrasias, alianças e malquereres. Como qualquer turma.

Nessa época, minha dissertação de mestrado foi publicada. O livro “*Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*”¹³ teve honroso prefácio de Paulo Freire. Paulo Freire era meu professor e dele guardo a lembrança de uma pessoa de convivência amabilíssima, generosa e mesmo divertida; o que sabia, e não apenas sobre a educação popular, transmitia. Começaria aí minha compreensão da relação de um autor, autora que eu era, com a obra que escreveu e dessa com outros mundos o das editoras, o do leitor, o das livrarias e dos livreiros.

O raciocínio que fiz no pré-projeto apresentado para a seleção do doutorado foi menos que simples, foi simplório. Era mais ou menos assim: se a construção do ideário liberal na França havia produzido o ideário liberal pedagógico, então a penetração do ideário pedagógico no Brasil *podia* ter sido no mesmo momento em que houve penetração do ideário político liberal, na Inconfidência Mineira. Tudo era muito lógico e articulado... mas falso. No momento mesmo de começar a pesquisa procurei por um historiador, dos que mais conheciam a história de Minas, para saber sua opinião. Disse-me ele: – ora, você vai fazer uma pesquisa e uma tese para dizer que não? Saudoso Francisco Iglesias, com sua elegância e fina ironia...

Das leituras que fiz, antes e durante, esqueci muita coisa, mas nada perdi. Assim, o texto de Tocqueville¹⁴ lido durante a pesquisa de mestrado, “O Antigo Regime e a Revolução” e principalmente seu capítulo VI, “Algumas práticas usadas pelo governo para a educação revolucionária do povo”, a leitura das muitas histórias de Minas Gerais, destacando-se a de Diogo Vasconcelos¹⁵ mostrando suas muitas rebeliões e as reações que provocavam, seus sucessos e fracassos entravam-me pele adentro. Então, daquela maneira também se educava! Havia uma relação educativa que o movimento da história entabulava, encetava: Tocqueville, Marx e outros mostraram isto, explícita ou implicitamente. E também Henfil, como mostra sua charge escolhida

¹³ LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVII*. São Paulo: Loyola, 1981. Reeditado pela Editora Argumentum em 2008.

¹⁴ TOCQUEVILLE, Alexis. *O Antigo Regime e a Revolução*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

¹⁵ VASCONCELOS, Diogo. *História antiga de Minas Gerais*. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974; VASCONCELOS, Diogo. *História média de Minas Gerais*. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974a.

para encerrar o texto.¹⁶ A França, a Inglaterra; a metrópole, a colônia; as primeiras eleições diretas para governador em 1982, os movimentos sociais emergentes, os novos atores que entravam em cena; o que havia sido vivido, o que eu vivia. A tese *Colonizador-Colonizado: uma relação educativa no movimento da história* começava a ser construída.

Jamais me contentei em ler apenas o que era preciso, sempre li o que estava em torno: do tema, dos autores, da época, e de um “eu” que fazia aquele trabalho e era trabalhado por ele. Minas Colonial deveria estar acompanhada por Cecília Meireles¹⁷, pelos poetas árcades e outros, e a partir do momento em que os trouxe para a construção desse imaginário, era impossível escrever sem incluí-los. A contrabando, encharcava-me de *Grandes Sertões: Veredas*¹⁸, conhecendo aquela Minas – pensamento, paisagem e dicção – que ainda não conhecia. Nesse trabalho, realizado em 1984, a ousadia – que o texto pediu, não propriamente da autora – foi levada ao seu extremo. Poemas e documentos históricos, charges e epígrafes apenas indiretamente ligadas ao texto se articulavam, se misturavam deixando ao leitor um trabalho de concatenação então ainda raro em trabalhos de história.

Mais uma vez, tinha a sorte de ter um orientador que me sustentava. Inesquecível. Nossa relação foi construída em torno do conhecimento, palavras, ideias e muito afeto. Eu me deixava afetar por ele, ele se deixava afetar por mim. Às vésperas do exame de qualificação, escreveu-me:

Eu sei que você estará cansada à noite. Mas veja. Você já leu o principal e tem o roteiro. Por favor, disciplinadamente, entregue-se por apenas duas horas hoje e amanhã, e talvez 4ª feira, e você terá realizado o melhor. E o que não puder ser resolvido, deixe-o em ponto de dúvida. É por aqui que passa a construção da ciência. As verdades são muito boas para a religião, mas a dúvida metódica é condição do progresso do espírito. Deixo um aperto de mão. Com carinho. Neidson.

Mais uma vez as epígrafes vão ser importantes. A epígrafe é um texto que abre outro texto, como na música em que há uma overture, e confesso que neste trabalho me esmerei nelas. Como já havia aprendido, a relação erótica que mantinha com o tema, com o problema, com a escritura, fazia com que tudo que lesse (de T.S. Eliot a Henfil) fosse indispensável para a composição do texto. As epígrafes, nesse trabalho, têm relação não apenas com o objeto, mas também com o sujeito escrevedor. *Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe; mas principal quero contar*

¹⁶ LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Colonizador-colonizado – uma relação educativa no movimento da história*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1985. p. 214.

¹⁷ MEIRELES, Cecília. *O Romancista da Inconfidência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

¹⁸ ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1965.

*é o que não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba.*¹⁹ Delas, nada mais direi; sabe-se que piada explicada nunca tem a menor graça...

O resultante é um trabalho do qual gosto e que respeito. Que mais pode dizer uma autora de seu trabalho? Que mais pode dizer o criador da criatura? Posso parafrasear Louise Bourgeois²⁰ e dizer que as palavras de uma autora precisam ser interpretadas sempre com cuidado. A obra concluída é com frequência estranha, e às vezes representa o contrário daquilo que a autora sentiu ou quis expressar quando começou. No melhor dos casos, o artista faz o que pode em vez do que quer. Como eu. Tal foi o sentido da epígrafe de Clarice Lispector escolhida para a Introdução: “...*a aproximação do que quer que seja se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo de que se vai aproximar.*”²¹

Prelúdio para o segundo ato

São misteriosos os impulsos que nos levam à certa temática de pesquisa e não à outra. Concluída e “defendida” a tese, imersa na história de Minas Gerais, hospedada no prédio do antigo Colégio da Providência em Mariana, enfrentando difíceis situações na escola em que meu filho estudava, outra questão emerge do cenário e dos discursos e se me impõe: a educação dos homens e das mulheres não era igual e era apartada uma da outra. A história da educação também, pois. A ideia do relacional só viria tempos depois. Não só não éramos iguais, mas éramos – somos – homens e mulheres, hierarquicamente desiguais.

Naquele momento ainda estava imbuída da pesquisa que fizera concluído o doutorado e mencionada acima. Exibindo mais uma vez o raciocínio simplório de que às vezes não consigo escapar, assim tudo começou: Minas século XVIII > Mariana, capital da Capitania das Minas > hotel Providência, prédio do Colégio da Providência > século XIX > educação para as filhas das “melhores” famílias brasileiras > irmãs vicentinas, da Companhia da Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo > Paris século XVII.

Quem seria essa gente? O que faziam? Que educação era essa professada por alunas, professoras, religiosas e religiosos?

¹⁹ ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. In: *Colonizador-Colonizado: uma relação educativa no movimento da história*. Belo Horizonte: UFMG, 1985. p. 35.

²⁰ BOURGEOIS, Louise. *Destruição do pai, reconstrução do pai*. São Paulo: Cosac&Naify Edições, 2000. p. 66.

²¹ LISPECTOR, Clarice. *A Paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964. p. 5.

Para responder era preciso pesquisar. *Casa da Providência: uma escola mineira do século XIX*²² foi o resultado mais imediato da pesquisa. Outros vieram: criação do Grupo de Estudos da História da Educação da Mulher (GEHEM)²³; estabelecimento de contato com pesquisadoras feministas; comunicações dos resultados das pesquisas, das leituras e das muitas interrogações que o GEHEM fazia em congressos e encontros públicos ou privados; discussões com outras pesquisadoras que desejavam enfrentar a mesma problemática.

E o pós-doutorado na *École des hautes études en sciences sociales*, recebida por M. R. Romano. Lá entrei em contato com grupos de historiadoras que pesquisavam a história das mulheres e com feministas que já então trabalhavam com o gênero.²⁴ Lá pesquisei a formação e o ideário da congregação que criara o colégio, as vicentinas; andei por igrejas, capelas, conventos imersa em incensos e abençoada por santinhos e medalhas. Isso se transformou em uma nota de rodapé nada convencional, nada sóbria, do Capítulo I da tese *Da Sagrada Missão Pedagógica*.²⁵ Desse material que trouxe comigo, muita coisa há ainda a trabalhar.

E Paris, a literatura e o pensamento francês sempre ao meu lado, como uma presença e referências *incontournables*. Sinto pena que o processo de destruição de monumentos tenha atingido essa cidade, o país. O prédio do INRP, onde estudei, fiz pesquisa e conquistei amigos e amigas, não existe mais na rue D'Ulm. Nossos alunos(as), caso desejem esse contato, não subirão as escadas grandiosas daquele prédio lendo e admirando as gravuras de história da educação nas escadas que levavam ao quarto andar onde estava o *Service d'histoire de l'éducation*.²⁶ Tampouco a *École des hautes études en sciences sociales* no Boulevard Raspail existe. *Malhas que o império tece...*

²² LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Casa da Providência: uma escola mineira do século XIX*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 6, 1987.

²³ Agradeço a todas que, movidas pelo desejo, fizeram parte desse grupo “onde não se sabia, mas se produziu um saber”, pelo companheirismo e amizade.

²⁴ Refiro-me em especial ao grupo do *Cahiers du Grif* do qual trouxe o número em que havia o texto de Joan Scott traduzido para o francês (Gênero: uma categoria útil de análise histórica) e que aqui foi traduzido por Guacira Lopes Louro para a revista *Educação e Realidade*, v. 2, n. 16, 1990.

²⁵ Nota 2: *As Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo: servas de pobres e doentes, mães espirituais: pobres, coitadas e boas*. p.194 (50 páginas...)

²⁶ À época escrevi e publiquei na *Educação em Revista*: O *Service d'histoire de l'éducation*: a serviço de pesquisadores e docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 08, dez. 1988.

No concurso para titular, além da tese, deveria inscrever um tema e apresentar seu desenvolvimento em forma de seminário²⁷. Escolhi falar sobre a educação da mulher e a feminização do magistério.

A feminização do magistério é, ainda hoje, um tema mal estudado, porque mal resolvido, na história da educação. As pesquisas localizadas não cruzam dados e estatísticas dos arquivos próprios da educação com aqueles que expressam mentalidades. Muitos anos depois que disse ser este (educação mentalidades) “um cruzamento necessário”, continuo afirmando, muito embora a historiografia parece ter renunciado ao uso dessa expressão. Suspeito – e não ousaria lançar mão de outro verbo – que isso possa ter alguma relação com a hipótese do papel do inconsciente na história, a dificuldade em se trabalhar com sentimentos, emoções, condutas, costumes.²⁸

As questões postas pelas relações raciais foram trazidas pelas mãos de uma aluna do mestrado. Ela queria estudar as professoras negras – negra e professora, ela também. Nossa relação acadêmica começou com sua pergunta: você quer me orientar? E minha resposta veio envergonhada: eu sei que o racismo está em mim; pertenço a uma cultura que diz, entre tantas outras barbaridades, que o queijo, o branco descasca, o mulato raspa e o preto come com casca – como posso? Ela me disse: pelo menos você sabe disso. Crescemos juntas.

A história é aquilo que os historiadores escrevem e não a realidade de um passado inapreensível por sua natureza de já ter passado (será o presente mais apreensível que o passado?) e os historiadores escolhem e selecionam as fontes e informações que lhe pareçam mais significativas, rejeitando outras. Nesse trabalho não consegue cercar ou cercear sua subjetividade, não consegue aprisioná-la em sua pretensão de objetividade. O máximo que pode fazer é ser honesto. Com a história da educação tudo me parece ser mais complicado. Olhando de perto, percebe-se sempre uma dupla relação: existe uma história da educação, mas a educação é por sua vez historiadora. Faz a história dos sujeitos educados, educandos e educandas, educadores; de alguma forma, toda história é uma história da educação. Faz uma história inscrita na longa duração, pois lida mais com as permanências do que com as mudanças, desafia as mudanças desejadas pelo presente, resiste, insiste. Na educação há pessoas que pensam e agem, há o tangível, mas no intangível há uma camada mais profunda: a dos sentimentos, a dos ressentimentos, uma história que

²⁷ LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 4, p. 22, 1991.. O editor explica em nota no início do texto que optou reproduzi-lo sem modificações, entre outros motivos, a fim de não contribuir para tornar ainda mais invisíveis as condições de nossa produção e os rituais a que somos submetidos. Agradeço a Tomaz Tadeu da Silva essa atenção.

²⁸ Ainda agora insisti no assunto escrevendo o artigo sobre Michel Vovelle no livro *Pensadores Sociais II*, a ser publicado pela Autêntica Editora.

ainda não começou a ser escutada ou narrada, mas que já está aí. Todos os dias. Talvez seja preciso formular a hipótese do papel do inconsciente na história da educação, hipótese audaciosa em seu princípio e em suas realizações.

...uma dificuldade permanente das ciências históricas: a de restituir e explicar o devir dos sentimentos individuais e coletivos. [...] a dificuldade é redobrada quando se trata não somente de analisar os ódios, mas de compreender e explicar aquilo que precisamente não é dito, não é proclamado; aquilo que é negado e que se constitui, entretanto, como um móbil das atitudes, concepções e percepções sociais. O objeto esquiva-se; é preciso formular a hipótese de sua importância e reconstituir o invisível que, se não é totalmente inconsciente, ao menos em parte é não consciente. É preciso formular a hipótese do papel do inconsciente na política, hipótese audaciosa em seu princípio e em suas realizações.²⁹

Andei refletindo, ultimamente, sobre a razão de ter feito vários estudos articulando educação e religião e sempre afirmar que essa é uma articulação importante, quase indispensável, para se pensar a educação. Parece-me que houve duas fontes: uma delas é o fato de ter nascido, crescido e vivido em Minas Gerais e particularmente em Belo Horizonte. Os passeios em Minas e os comentários sobre eles sempre giraram em torno das igrejas e obras sacras das nossas cidades barrocas; além disso, Belo Horizonte é uma cidade confundida com religião. Muito embora seja uma cidade republicana, ao que parece, aqui o religioso não se separou do político e disso ainda se vê traços. A prefeitura municipal e a câmara têm seus trabalhos protegidos por enormes crucifixos e a estética de nossas escolas públicas, muito embora com uma arquitetura dita republicana, não deixa de apelar aos santos, santas e santinhos para sua proteção. A outra razão diz respeito à minha própria história da educação sobre a qual já comentei.

Há certos momentos em que não se pode deixar de fazer um trabalho, um certo trabalho. *Da Sagrada Missão Pedagógica*³⁰ foi uma tese escrita para o concurso de professor (ou professora?) titular para o departamento em que trabalhava havia já 21 anos. A conjuntura era adversa: quem não se lembra do governo Collor e as restrições pelas quais passávamos nas universidades públicas federais? A universidade poderia ter decidido suspender a realização dos concursos; na sua decisão de não fazê-lo, o Conselho Universitário da UFMG considerou que as ameaças de empobrecimento e de aviltamento que pairavam sobre a universidade deveriam ser enfrentadas por meio da

²⁹ BRESCIANNI; NAXARA. *Memória e (Res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora Unicamp, 2004. p. 28.

³⁰ LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Da Sagrada Missão Pedagógica*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003. O concurso foi realizado em 1991.

manutenção do nível de qualificação e da produção científica pelos quais vinha (e vem) lutando. Pessoalmente, ao lado dessa responsabilidade, fui provocada por incontida vontade de produzir o trabalho; de trabalhar dessa outra forma, de escrever, de criar.

No entanto, com toda essa pose, não teria dessa vez alguém que me sustentasse. Fazer uma tese para um concurso é sempre trabalhar sem orientador. Na banca não há quem diga “disse o que tinha a dizer e calo-me para sempre”; a responsabilidade é pessoal e intransferível. De uma solidão irremediável. Em determinado momento, quando me preparava para a defesa, pensei não suportar: tanto o fantasma da inadequação quanto a solidão levavam-me a desistir. E escrevi uma longa carta para a banca e para os amigos, num processo de doloroso despojamento que chegado ao fim havia cumprido seu papel. Enfrentei o concurso, porque era a única coisa a ser feita. Mesmo que um amigo meu diga que para bom entendedor um pingo nunca foi letra³¹, pouca coisa teria ainda a acrescentar a esse trabalho. Foi de todos que escrevi o mais escancarado. Tudo está lá, explicado, relatado. Mas talvez eu pudesse, ainda, dizer que é um texto *queer*³². Acho que ainda vale a pena conferir, mesmo se já se tenham passado vinte anos!

Hoje eu sei – porque “saquei”³³ em conversa de orientação com uma aluna – que uma frase errada no meio de um texto pode ser uma frase certa que chegou adiantada (ou atrasada); uma frase que suscita a impressão de estar errada pode apenas estar anunciando uma ideia nova. Assim é com certos textos. A psicanálise me transmitiu que é preciso atenção ao erro e ao inadequado.

Três teses já são o bastante para quem, na verdade, mal-e-mal tem hipóteses, para quem já declarou que prefere ser uma metamorfose ambulante a ter uma opinião formada sobre tudo. Houve outros trabalhos, outros esforços, mas tenho saudade de fazer tese – se me perguntarem sei bem por quê.

Vivace con brio

O reverso da medalha de ter sido orientada é orientar. Orientar sempre foi (e é), dentre os trabalhos acadêmicos ou universitários o que fiz melhor (sic) e com mais gosto. Escrever não entra nessa conta. É fascinante saber que ali nada há, nenhum conhecimento produzido daquela maneira. E não há garantia de que uma ideia, um projeto, uma relação, um desejo produzirão um trabalho escrito, chamado dissertação ou tese, a ser exposto a julgamento. Se dar aula é um ofício de

³¹ Esse amigo é o escritor, de fina ironia e densa escrita, Bartolomeu Campos de Queiros, que nos deixou dia 16 de janeiro de 2012.

³² LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Cf: em especial a orelha do livro).

³³ É gíria, mas está dicionarizada.

exposição, orientar é um trabalho de risco – e maior para o orientador. Nunca alfabetizei qualquer pessoa, mas sempre que começo uma orientação tenho a sensação de que há alguma semelhança entre os dois processos. Em algum momento sei que posso “largar” o aluno(a): ele já sabe fazer e vai fazer. Poderia dizer (como disseram Margareth e Marcelo entrevistando-me³⁴) *que há uma semelhança entre o exercício de orientar e o de psicanalisar. Não são a mesma coisa, mas se tangenciam em algum momento*. Tem algo da produção do desconhecido – nem o aluno nem o orientador sabem o que vai ser produzido, o que vai ser escrito pelo orientando. E é o não saber que faz saber um conhecimento. Poderíamos dizer que é uma atitude clínica – concordo com eles.

Como a análise, a orientação se estende e cada sessão pode ser interrompida no momento em que faz pensar; em que joga o aluno para além de si mesmo e da circunstância. Nesse momento, se ele se vê sozinho, ele trabalha. Fazer tese ou dissertação é difícil, mas não é um sofrimento. Escrever, depois de pesquisar, fazer articulações, errar e retomar o caminho, acreditar nas intuições, é o que nos dá sopro para entender, compreender e continuar... Michel de Certeau, citando Michelet, diz isso melhor que eu: *Caminhar e/ou escrever é o trabalho sem trégua, pela força do desejo, sob as esporas de uma curiosidade ardente que nada poderia deter*.³⁵

Pode haver exceções – que sei eu do acerto que cada um pode/quer/deve fazer? – mas acredito mesmo que “todo trabalho acadêmico é um acerto de contas com o passado”. O do Marcelo, o de Margareth: um acerto de contas. *Da Sagrada Missão Pedagógica* também foi um acerto de contas com o meu “quero salvar o Colégio Estadual”, com a dimensão redentora da árdua (e impossível) tarefa de educar. Mas não tenho e não tive nunca “princípios”, ou “método”. Cada aluno ou aluna que me procura me oferece um tema que me fissa (ou não). Confesso que às vezes forço a uma pequena conversão para a história da educação... Margareth, na entrevista já citada, assim me diz:

Margareth: Acho que é uma paixão pelo tema e pelo campo, porque acho que você de alguma forma – pelo menos agora que a gente conhece um pouco sua trajetória – se coloca meio à margem mesmo; e daí você vai capturando alguns temas que não se enquadram ali no *Standard*. Vejo, agora, que você está interessada na música [e educação]. Ora não se tem essa linha de pesquisa por aqui, não temos isso constituído. É assim que te vejo: você vai acolhendo um pouco daquilo que está à margem, e seu interesse por isso faz com que o outro trabalhe.

³⁴ PEREIRA, Marcelo Ricardo. *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. p. 15-22.

³⁵ CERTEAU, Michel. *Escritas e Histórias*. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 13.

Eliane: É. O aluno, ou aluna, chega com um desejo não declarado, e de alguma maneira eu o “obrigo” a declarar esse desejo. Ele declara e eu falo: “eu quero isso que você declarou; muito bem, vamos trabalhar”.

Marcelo: Mas aí precisa de alguém que deseje, isto é, se ele deseja o que eu desejo, então, é possível. Parece que tem algo da esfera do amor – da transferência de amor – que está posto na orientação.

Eliane: Justamente. Mas a grande guinada é você propiciar essa transferência de amor ser vivida como transferência de trabalho. É isso.

Uma psicanalista polonesa que viveu na França, Eugénie Sokolnicka³⁶, disse:

O principal recurso de toda cura psíquica e de toda pedagogia bem-sucedidas sempre foi a transferência, mesmo que os médicos e os educadores a tenham utilizado de modo não sistemático ou inconsciente.

A minha transferência com a psicanálise e a certeza (raras vezes, em qualquer situação, uso essa palavra) de que é preciso que a educação escute a psicanálise e de que a psicanálise abra espaços para o real da educação, para a escuta da educação, produziu alguns textos e algumas palestras. Todos eles são produtos de alguns pensamentos, sentimentos que traduzi em frases como:

* A educação não é tudo nem nada; a educação é apenas uma aposta.

* A psicanálise também não é tudo, mas pode atuar como uma disciplina (tomo aqui nos dois sentidos de matéria escolar e de organização) anti-ideal, que permita constatar as idealizações paralisantes e as identificações que atormentam os sujeitos.

* A escola promete ascensão social, compensação, promoção, progresso, cidadania, esclarecimento, instrução, inclusão, liberdade, igualdade, fraternidade. Para simplificar, passou-se a dizer “Sem educação não há salvação”. Com isso, aliava-se ao projeto moderno o projeto catequético e salvacionista da igreja católica. Tornamo-nos todos missionários da razão. É uma herança pesada.

* É preciso admitir que o ego não é o senhor da sua própria casa, coisa difícil para a educação, que pretende sempre, a qualquer custo, sustentar e conservar isto de onde vem seu prestígio: a ilusão de que determina o futuro.

* Podemos afirmar que a educação, tal como a análise, é também interminável, pois onde está o seu futuro? Em que ponto ele se situa? Quem o prevê? Em que momento aparece e já é futuro? Podemos ficar aborrecidos com a denúncia de Freud de que para

³⁶ 1884-1934. Analista de André Gide que no seu romance (1925) *Les faux maonnayeurs* se inspira em um estudo de caso que ela escreveu.

o nosso trabalho o insucesso está previsto desde o começo, ou com do insuficiente sucesso de nossa ação, mas é que não há uma necessária causalidade entre o que fazemos e o resultado. Não há “causalidade” entre os meios pedagógicos utilizados ou as palavras e os efeitos obtidos. O futuro não está, nem é determinado pelo que fazemos ou mesmo que deixamos de fazer, mesmo que as doutrinas, os métodos e técnicas, e a prática pedagógica visem primordialmente ao controle e à garantia do sucesso da ação. E mesmo que isso deva ser feito nada pode garantir o sucesso da educação. Isso traz sofrimento, isso traz mal-estar, isso provoca a “ilusão de um futuro” e, por qualquer futuro, melhor seria não tecer ilusões.

* A educação é essa não toda que não cessa de não se escrever e de se escrever; a linguagem não a apreende toda e nem toda dá conta dela e ela só tem a linguagem; escapa ao significante-mestre (educação), escapa ao laço social mas curva-se a ele não se deixando estabelecer nem se conter em um discurso preestabelecido.

E é assim que ex-siste, in-siste, não-toda³⁷.

Ralentando

Não sei se fiz ou se tenho uma carreira de pesquisadora. Os grandes pesquisadores, e não só na nossa área, são fígados por um tema e nele persistem toda sua carreira, toda uma vida de pesquisadore(as). *Eppure* pesquisei e pesquiso; raramente o mesmo tema, o mesmo problema. Qual problema não remete a outro? Mas então, já é o outro que me interessa. Aquele que estava escondido sob a trama daquele no qual inicialmente trabalhei. Também me contagio facilmente: gosto e, mais que isso, me entusiasmo com o que meus amigos e minhas amigas pesquisam e, sobretudo, me agrada trabalhar com eles, seja fazendo a pesquisa propriamente dita, seja trocando ideias e bibliografia, dando palpites, escrevendo um texto paralelo ou perpendicular. Assim tem sido depois que me retirei aos aposentos, e agradeço a todos esses que praticam a inclusão.

Talvez eu não seja mesmo pesquisadora; talvez o título pomposo de ensaísta me caia melhor, e não pela importância que poderia ter, mas por sua etimologia: *exagium*, *ii*: ato de pesar; ponderar, avaliar. A tentativa está contida na palavra.

A situação atual da pesquisa em história da educação me dá alegria: temas/problemas muito interessantes, fontes de arquivos trabalhadas com afinco, metodologia rigorosamente aplicada. Muitos mestres e doutores; bolsas de produtividade, livros e artigos resultantes de pesquisas,

³⁷ Títulos dos textos dos quais extrai as frases: Educação: a angústia desse objeto; A educação é tudo?; A educação não é tudo; A educação não toda. Confira: Estilos da Clínica. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1415-7128&lng=pt&nrm=iso>

revistas da melhor qualidade. Os anos setenta, quando tudo começou, não sonhavam com um futuro tão profícuo. Mesmo que os historiadores “de carteirinha” não nos deem muito crédito.

Mas me preocupa – às vezes. E recorro a uma frase de Jacques Lacan, achada inteiramente ao acaso, para dizer dessa preocupação.

Mas não terão elas [as formas iniciáticas e poderosamente organizadas] levado a um formalismo enganador, que desencoraja a iniciativa ao penalizar o risco, e que faz do reino da opinião dos doutos o princípio de uma prudência dócil onde a autenticidade da pesquisa se embota antes de se esgotar?³⁸

Não é preciso comentar... Preocupam-me – às vezes – o formalismo enganador, o desencorajamento da iniciativa, a penalização do risco, a prudência dócil...

Allegro con brio

Depois desse trajeto e dessa trajetória, dou por fé de que sou historiadora da educação. Infelizmente, não consegui ser educadora. E infelizmente porque ser educadora é uma beleza só apreendida no seu mistério: nem arte, nem técnica, um mistério. É esse mistério que busco desvendar nas lidas da história da educação. A escolha pela história da educação, ainda na graduação, era, talvez, uma escolha inevitável, já que, por não ser a primeira, era a única que me permitia não renunciar às outras: escrever e interpretar – onde há pesquisa há interpretação.

Sou historiadora porque o mistério do tempo me persegue desde a infância e até onde remontam minhas lembranças, a memória guardada em caixas verdes, em vestidos antigos, em luvas, em fotografias, em livros sempre me fascinou: a memória entrega-nos à vertigem do ser e do tempo. É contra o esquecimento que fabrico o trabalho de historiar. O historiador da educação tem em si uma marca fundante, a educação, pois fez a escolha do que o fundou historiador, a educação. Olhando de perto, percebe-se uma dupla relação: existe uma história da educação, mas a educação é por sua vez historiadora; de alguma forma, toda história é uma história da educação. A história da educação, ainda que venha em escalas, está inscrita na longa duração, pois lida mais com as permanências do que com as mudanças; a educação desafia as mudanças desejadas pelo presente, resiste, insiste. O desafio e a dificuldade da história da educação é compreender e explicar justamente aquilo que não é dito, não é declarado; aquilo que é negado e que se constitui, entretanto, razão das atitudes, concepções e percepções sociais; aquele intervalo de que nos falou Anísio Teixeira: entre os valores proclamados e valores reais. É como na música, a partitura não se confunde com a obra.

³⁸ LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*. p. 240.

Na produção acadêmica, nem sempre percorri caminhos convencionais. Na oscilação entre a repulsa e a aspiração pelo convencional construí um caminho difícil de ser trilhado; algumas vezes consegui fazer de um ou de outro um aliado, outras vezes sucumbi diante da dificuldade. Em ambos os casos assumindo que era assim que era – como na tauromaquia “*un oeil noir te regarde et l’amour t’attends*”. Nem sempre isso dá certo, como se viu na ópera Carmen.

De alguns autores sou devedora. De dois deles, mais.

Nenhuma didática ensinou-me melhor o que é um seminário ou o que é a pesquisa que Roland Barthes. Dele, recolho e espalho, sempre que posso, saber e sabor. Ele talvez tenha sido o autor que mais me disse, mas também o que mais me fez dizer. Em algum texto usei a metáfora do incenso para dizer dele: posso não estar usando seu texto, mas os seus livros, ali ao lado, fazem-me companhia, a presença deles fortalece-me como o incenso que, apenas perfumando, faz companhia.

Com mais força ontem que hoje, sempre me perguntei como é que se escrevia a história. Hoje sei que era de outros mistérios que já me aproximava. Foi dessa maneira, em inesgotáveis buscas nas livrarias, em 1983, que encontrei *A Escrita da História* de Michel de Certeau. Foi o início de uma incansável e intérmina aproximação. Não me permito dizer qualquer coisa sobre o pensamento de Michel de Certeau – seria cometer uma traição.

Na historiografia, Michel de Certeau é dos poucos que nos propõe pensar – e pensa – esta questão importante: o que Freud fez da história? O que leva da psicanálise para a história é o que provavelmente leva da sua formação (de religioso e de historiador) para a psicanálise: a possibilidade do *entre-deux*. Vários de seus estudos situam-se nisso a que chamou de *entre-deux*. Essa região do intervalo pode ser apenas um meio de evitar as polícias de cada “disciplina”, mas também toda confrontação séria. Mas é em outra coisa que permite pensar. O *entre-deux* é o que corresponde a um trânsito, passagem de um lugar a um “alhures”, ainda não identificável.

A posição de Michel de Certeau como orientador foi contada por Mireille Cifali que teve o privilégio de ser sua orientanda:

Ser freudiano é, como ele sustentava, não desejar ocupar todo o espaço e reinar sozinho como mestre, mas manter a diferença e a alteridade, sem se deixar capturar pela armadilha da verdade. Estamos condenados a não ter razão sozinhos, a intervir

com os outros, não para resolver os problemas atuais, mas para permitir que se elabore um pensamento onde a potência suceda a impotência, e vice-versa.³⁹

Finale

Já estava aposentada quando me convidaram para fazer a palestra de encerramento do CBHE que foi realizado em Aracaju.⁴⁰ Sem menosprezar nenhum outro, aquele foi o melhor congresso de que já participei por tudo e por todos! Pediram-me que respondesse a pergunta: *Por que ensinar história da educação?!* Era uma chance de passar a limpo o que fiz durante trinta anos de minha vida – teria coragem? Pois sim, pois que a tive para viver. Iniciei o texto respondendo bem diretamente:

Por que ensinar história da educação? Porque é bom e faz bem. É bom, e faz bem, para quem ensina; é bom, e faz bem, para quem aprende; é bom, e faz bem, para a educação e é bom, e faz bem, para a história. Reparem: eu não disse faz o bem.

Disse acima, e retomei no texto que fiz para o evento e li para os colegas que esperaram os momentos finais do congresso, que ensinar é um ofício de risco e um ofício de exposição:

Ofício de risco porque o que se diz é irreversível, não se pode retomar a palavra, apagá-la, fazê-la desaparecer; para corrigir é preciso acrescentar. Além disso, toda palavra falada tem diante de si auditores presos no seu próprio imaginário que aponta para aquele que fala e o enreda.

Nenhuma garantia de que o que é falado é o que é ouvido. Nenhuma garantia de que o que foi anotado é o que foi dito. Nenhuma garantia de que o que foi ensinado é o que foi aprendido. Aliás, é por isso que existe a prova. Esse ofício de exposição que é ensinar. Expõem-se posições. A cada movimento, avanço e recuo do que era, ao que será. Expomo-nos a quê? Não sabemos. Nosso riso, nosso choro, nossos humores quentes, frios, úmidos. Nossa roupa, o penteado, a ideologia, o partido. Expomo-nos, a cada vez, em uma sala de aula que representa a humanidade em sua própria inconsistência, em sua variedade infinita.

Se se pedisse o melhor verbo para acompanhar a palavra história é quase certo que se teria: contar > história. A história conta-se, oralmente ou por escrito. É isto que faz o pesquisador ao final de seu trabalho de fazer história. Ele conta, narra, aquilo que ninguém sabia antes, pelo menos da forma como o faz. O historiador ao fazer história, pede espaço nas memórias para aquilo que vai contar... com palavras.

³⁹ O texto completo em francês está em Michel de Certeau. *Histoire/psychanalyse: mises à l'épreuve*. Paris: Espace Temps, 2002. Sua tradução (feita por mim), *Psicanálise e escritura da história* em Michel de Certeau, está publicada em *O impacto da psicanálise na educação*. Leny Mrech. (Org.). São Paulo: Avercamp, 2005. p. 57.

⁴⁰ V Congresso Brasileiro de História da Educação. 09-12 de novembro 2008.

Todas essas complexidades e becos sem saídas vêm eclodir, quando não explodir, dependendo da conjunção de várias forças, no ensinar história da educação, e isto sem falar nas dificuldades e dubiedades que envolvem a própria educação. No entanto, a linguagem, não deixa por menos e de maneira sutil e quase impalpável, atravessa e enleia ensinar – história – educação.

Talvez a tarefa de ensinar história da educação seja mesmo a de contar. Se a história e a educação se inserem em um conjunto disciplinar a que damos o nome de ciências humanas – e explicamos essa expressão como conhecimento do homem – então trata-se de falar, de produzir discursos sobre um mundo que é humano, não porque é habitado e feito por seres humanos, mas porque dele se pode falar. Humanizamos o que ocorre no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos. Contar uma história que pertence a todos, que nos formou e forjou, que faz-nos confrontar com seus produtos; homens e mulheres educados que absolutamente não são de nosso agrado, ou que são, mas que sempre nos e vos colocam interrogações: como se deu para que tudo ficasse assim? Que educação e suas contingências produziram tal homem e tal mulher?

A história da educação substitui o discurso ideológico, na medida em que assume cada história – seja das leis, dos uniformes escolares, dos prédios, dos discursos – como história de sujeitos que falam e são falados e como um ato de responsabilidade. Cada educador tem responsabilidade pelo outro que tem à sua frente, mas é igualmente certo que cada educador tem responsabilidade pelo mundo que esse outro irá habitar, pois que já era habitado antes dele nascer. É disso que fala/conta a história.

Assim, por que ensinar história da educação? Repito, porque é bom. Mas se se quer um bom motivo para se ensinar a história da educação tal é, a meu ver e neste momento: o de contar uma história que não só humanize o mundo – porque faz falar o discurso do homem – mas que, de alguma forma, implique os sujeitos nela enredados.

A educação não é feita (apenas) de belas almas. Educar dói. Ser educado, que é apenas, cronologicamente e socialmente, um momento anterior ao educar, também dói. Contemos histórias e façamos uma história da educação que – talvez – ajudem-nos a fazer laço com o passado e permitam ao presente ser suportável.

Os que vieram antes de nós, sujeitos da educação, seus “heróis”, precisam de nós para retomar suas histórias, escreverem-nas e contarem-nas. A educação – essa: a que fazemos e que nos faz todo dia – para continuar, precisa ser contada; é isso que fazemos, para não deixar desaparecer, para honrar os mortos.

Esse é o final do texto. Não removo, demovo ou deleto quaisquer palavras, muito embora saiba que podem ser contestadas – até por mim mesma. A relação com a história e com a educação é penosa, por isso a experiência de ensinar história da educação é única, pessoal, singular e intransferível.

Coda

Com um poema abri este texto, fecho-o agora com outro. Um português antes, um brasileiro agora ⁴¹. O título soa familiar.

Pós

*Antes era mais fácil – sim, porque era
mais difícil, havia mais em jogo,
e o tempo todo se jogava à vera.
Precisamente: mais difícil, logo*

*mais fácil. Porque sempre se sabia
de que lado se estava – havia lados,
então. E a certeza de que algum dia
tudo teria um significado.*

*E nós seríamos os responsáveis
por dar nomes aos bois. Havia bois
a nomear, então. Coisas palpáveis.
Tudo teria solução depois.*

*Chegou o tempo de depois? Digamos
que sim. E no entanto os nomes dados
não foram, nem um só, os que sonhamos.
Talvez porque sonhássemos errado,*

*talvez porque, enquanto alguns se davam
ao luxo de sonhar, outros, insones,
imunes, implacáveis, se entregavam
à tarefa prosaica de dar nomes*

*sem antes os sonhar. E, dia feito,
agora tudo é fácil. E por isso
difícil. Não, a coisa não tem jeito.
Nem nunca teve, aliás. Desde o início.*

Belo Horizonte, 10 de abril de 2012.

⁴¹ BRITTO, Paulo Henriques. *Formas do nada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.