

A LITERATURA COMO REPRESENTAÇÃO DE POSSIBILIDADES

Margarida Louro Felgueiras
Universidade do Porto

Resumo

Ao abordar o problema da utilização de textos ficcionais como fontes para a investigação em História da Educação temos, necessariamente, de nos remeter para o re-equacionar de questões epistemológicas não só sobre a oficina da história mas também sobre o discurso histórico como representação, suas relações com o real e com os imaginários sociais. Procuraremos analisar algumas destas relações a partir da nossa própria experiência de investigação, em que recorreremos a textos literários, e equacionar algumas possibilidades, que o contacto com a literatura nos pode proporcionar na escrita historiográfica.

Introdução

Abordar o problema das fontes, sejam de que tipo fôr, é desde logo entrar no âmago da teoria da História e da Filosofia do conhecimento. É que, qualquer opção metodológica ou decisão técnica está sempre condicionada por um quadro teórico e epistemológico, que orienta e valida o processo e o conhecimento produzidos. Mas tentar tratá-las, como me foi proposto, a partir da relação com a Literatura, acrescenta algo de ironia à questão. Tendo já sido a História considerada um tipo

de literatura, e como tal adstrita, enquanto disciplina, às Faculdades de Letras e ou Humanidades, poderá parecer que estamos hoje a ser conduzidos a um retorno literário¹, que se poderia configurar como sendo, de algum modo, intra-disciplinar. Por um jogo de relações ambíguas e múltiplas, que caracterizam os tempos pós-modernos, abrimos o nosso olhar ao contacto com outros domínios, o que enriqueceu a produção historiográfica, mas sentimos também a fragilização dos nossos pressupostos. Acresce, ainda, a grande diversidade de fontes e métodos ao dispor do historiador, o questionamento da validade do conhecimento assim como o recuo da noção de veracidade, no imaginário social e não apenas no domínio científico, que nos leva a debater e re-definir a diferença e a identidade do fazer e saber historiográfico. Por isso escolhemos falar desta relação da História com a Literatura como um conjunto de possibilidades.

1. Da representação do real no discurso histórico

No processo de construção do conhecimento histórico a disciplina manteve um carácter literário e erudito, recolhendo e crivando informações, que deveriam ser utilizadas como um instrumento de formação dos cidadãos ou dos súbditos. Conhecer os factos memoráveis era a primeira forma de prestar homenagem aos personagens ilustres, rememorando os seus feitos, ressuscitando-os do esquecimento. Não se confundia, porém, com o panegírico ou a epopeia, pois continha além de aspectos obscuros, indispensáveis à função atribuída de “mestra da vida”, uma dimensão colectiva, política, mesmo na cronística.

Na Modernidade, a História desenvolveu-se na convivência com o Direito, a que fornecia os factos e memórias necessários ao estabelecimento da *consuetudine*. Este desenvolvimento permitiu aliar os domínios da retórica e da erudição com o sentido e necessidade da

prova. A narrativa histórica surge tanto como um discurso autorizado como de autor. Essa “autorização” advém-lhe da posse de informação, comprovada, legitimada pela referência ao real acontecido. Como assinala Pesavento², desde os pais fundadores –Heródoto e Tucídides– o discurso histórico não é impessoal: há a presença de um narrador que constrói a sua credibilidade no que viu e ouviu ou ficou fixado na escrita. O documento aparece mais fidedigno que a memória, porque a imutabilidade do suporte da escrita impede a colagem de opiniões adventícias. O historiador aparece como o mediador, a palavra autorizada que constrói um saber e o transmite, deixando entrever, através da escrita, uma realidade que o público desconhece em si mesma ou nos seus sentidos. Uma escrita que tem como referente o real acontecido, exterior à sua textualidade e representado por ela, pelas suas imagens e metáforas, ainda que marcada pelas próprias possibilidades que a língua e o estilo permitem ou limitam.

É precisamente essa natureza do discurso histórico, esse “realismo”, que a pós-modernidade tem vindo a questionar, desde a *viragem linguística (linguistic turn)* dos anos 70 e as pesquisas sobre a análise do discurso, abalando a possibilidade de conhecer ou, como afirma Calazans Falcon³, apresentando o texto historiográfico como um simples artefacto linguístico. Neste caso só existiria uma referencialidade interna ao texto ou inter-textos, acusando-se a pretensão de apreender o real, de ocultar o carácter de representação, de construção, de imaginação⁴, presentes em toda a narrativa histórica. Como Ginzburg salientou, a narrativa histórica como representação não significa menos exigência de prova, mas apenas que “o seu estatuto é inevitavelmente alterado”, que a “relação entre quem narra e a realidade afigura-se mais incerta, mais problemática”⁵. E afirma, glosando Natalie Davis, a narrativa histórica ultrapassou há muito a oposição entre verdadeiro e inventado para se basear “na integração, *sempre assinalada* pontualmente, de *realidades e possibilidades*”⁶. Este assinalar constante do narrado e do verosímil aparece como uma

exigência para se lograr identificar as relações entre o discurso histórico e o literário.

Na perspectiva de hermeneutas como Ricoeur, há uma ligação essencial entre linguagem e acontecimento, pois é a partir desta que ele é fixado, nomeado, mas o Autor recusa a fusão entre história e linguagem. Para ele a constituição da objectividade histórica é correlata da subjectividade do historiador –uma subjectividade que nunca é deixada à deriva e que possuiu características específicas⁷. Segundo Calazans Falcon, “Para este autor, trata-se de *re-figuração* e não de *referência* pois é a própria noção de *realidade histórica* que se redefine a partir de conectores próprios à narrativa”⁸. Narrar aparece como um poderoso mediador que torna possível a obra historiográfica e o próprio sentido da História, que irradia a partir de múltiplos “núcleos organizadores”, que são os acontecimentos. Para Ricoeur, a narrativa participa do sentido do devir histórico através da unidade da composição, que ordena e unifica os acontecimentos, e também, pela sua narração dramatizada.

O papel da linguagem na constituição de “mundos reais”, foi sublinhado por Wittgenstein, pela filosofia da linguagem, entre outras correntes⁹, mas uma certa ênfase na impossibilidade de representação do real, no relativismo das representações, da recusa em poder distinguir o verdadeiro do falso, a que Ginzburg chamou *máquina de guerra céptica*¹⁰ acabou por associar a representação ao simbólico, ao imaginário¹¹. E é nesta vertente, através de conceitos como “imaginários sociais”, “representações sociais”, “memória social” ou “mentalidades colectivas”, que a representação é introduzida de novo na historiografia. O interesse pelo simbólico, como capacidade instituinte da própria realidade, lugar de conflitos sociais e força reguladora da vida colectiva, aparece ligado à exploração de novas fontes e sobretudo, à procura de uma realidade histórico-social densa, portadora de sentidos, e da verdade possível.

Não nos propomos aqui fazer uma súmula do já largo debate teórico em torno do real, da representação e da ficcionalidade na narrativa histórica. Em Portugal, *História e Literatura*, o n 21 da *Revista História das Ideias*, apresenta um trabalho bem sucedido, de mapeamento desse debate, tal como a obra colectiva, editada por Topolski¹², *Historiography between Modernism and Postmodernism*, pelo que nos dispensamos de sumariar aqui toda uma vasta bibliografia sobre o tema. Quisemos apenas assinalar alguns aspectos, que nos ajudam a estabelecer o diálogo entre a Literatura e a História e a posicionarmo-nos do ponto de vista metodológico.

2. A relação do historiador com a Literatura

A relação entre a literatura e a narrativa histórica tem levado a sublinhar, nas palavras de Ginzburg, o “núcleo fabulatório” presente nas narrativas científicas mas não levou  procura do “núcleo cognitivo que se pode encontrar nas narrações de fico”¹³, como no romance. Analisar a relação entre estes dois campos, não a partir da retórica argumentativa presente no discurso histórico mas a partir dos traços do real que a ficção concita, ou do “núcleo cognitivo” de um autor, abre um campo de novas possibilidades na busca de traços do passado, que respondam s interrogações que hoje lhe somos capazes de colocar. Mas em que medida, uma obra ficcional pode ser vista como contendo esses traços, indícios, vestígios, que podem ser prova, atestar o real acontecido, ou mesmo o imaginário colectivo? Que se pode buscar, em qualquer gnero literário, como matéria-prima que sirva na oficina da História? Que informações, que vises da História, da sociedade e do tempo e que critérios ou método, para as validar?

As formas artísticas não são nunca uma simples cópia do real, nem mesmo na fotografia. E poderá a fotografia desvelar o sentido das coisas? Contudo, através delas podemos conhecer, tomar contacto com

aspectos menos explorados do real. A Literatura tem esse poder de dilatar a nossa experiência, de nos conduzir a mundos possíveis, reais ou fictícios, de uma forma atraente, onde, segundo Henry James¹⁴, é mais difícil recolher provas. Referia-se naturalmente a cenas da vida privada, a estados de alma, sentimentos, emoções. Tudo aquilo que a abordagem micro recuperou para o discurso histórico, humanizando-o, procurando atingir os imaginários sociais, mas que apenas se desenvolveu a partir dos anos 60/70 do século XX.

Recorreremos a alguns excertos de romances portugueses, de diferente escopo e época, para corroborar a riqueza e a possibilidade da literatura como fonte e como modelo organizador do discurso histórico.

2.1. Recordando teoria e forma pela mão de Lídia Jorge

O romance *A Costa dos Murmúrios*, de Lídia Jorge¹⁵, 1988, desenvolve-se em Moçambique, em Lourenço Marques¹⁶ dos finais dos anos 60, início de 70, tendo por cenário central o hotel Stella Maris povoado pelos oficiais portugueses e suas mulheres. Poderíamos fazer o inventário dos sítios, das plantas, dos bichos, das cores, dos edifícios, dos massacres e factos narrados. Encontraríamos, de certo, inúmeras referências concretas, reais, com que a autora teceu o cenário e a intriga do romance. Ele foi transposto para o cinema e foi possível filmar essa paisagem maravilhosa do Índico, o hotel e alguns dos locais referenciados. A correspondência é possível, ainda que, como diz a Autora “uma correspondência pequenina, modesta, que ilumine apenas um pouco da nossa treva”¹⁷, volvidos mais de 30 anos. Pode-se, também, analisar a forma como a Autora aborda determinadas temáticas, como a Guerra Colonial, a morte ou outras. Estas são vias, aliás já experimentadas no trabalho com outras fontes artísticas (pintura, gravura, arquitectura, etc.) e na História da Literatura, quer se analise um Eça de Queirós ou um José Saramago.

Não se ignora as inevitáveis, prováveis e problemáticas deformações com que a autora ou quem aquele mundo percorreu se debatem, quando fazem um esforço de memória. Todo o regresso ao passado é perturbado pela alegria e sofrimento, entretecidos no jogo do esquecimento e da recordação. Lídia Jorge vai assinalando esse afastamento do vivido, dizendo que dele só restará um murmúrio.

António M. Ferreira¹⁸, numa obra recente, chama a atenção de como “ao longo do tempo a escola e o ensino foram sendo modulados enquanto temas literários”, dando testemunhos dos lados mais negros da vida escolar. O livro que organizou, contendo trabalhos no âmbito dos Estudos Portugueses, dá conta de como a educação e a escola têm sido tratados em textos literários da época medieval ao século XX. Já na História da Educação, os diversos géneros literários, a biografia, os livros de viagens e os manuais escolares, têm sido algumas vezes explorados neste sentido: podemos procurar imagens e memórias sobre a escola, a educação familiar, a adolescência e a infância, as professoras, o colégio. Referimos, a título de exemplificação, trabalhos exemplares –pela exaustividade da pesquisa, os de João Amado¹⁹; pelo carácter exploratório, Rogério Fernandes²⁰. Este último fez uma exploração de termos utilizados na Crónica de Fernão Lopes para designar a criança e a infância, enquanto o primeiro tem explorado a obra de Aquilino Ribeiro²¹ para identificar os brinquedos, os jogos e as brincadeiras das crianças portuguesas do meio rural. Na aproximação à criança, numa via etno-antropológica e histórica, João Amado encontra, no repositório literário da vasta obra do autor neo-realista, um conjunto impressionante de descrições, que fornecem elementos sobre o brincar e crescer infantil. Essas imagens visuais não fornecem apenas uma sistemática de nomes, categorias, objectos. Apresentam contextos, quadros do quotidiano em que esses mesmos objectos são usados, as regras associadas ao uso, quer sejam as normas do jogo como as da possibilidade de ser jogado, por quem e quando. Através do brinquedo pode-se verificar a diferenciação social da infância. Estes

elementos aparecem geralmente no cenário, seja da pintura, da fotografia ou na literatura. Ajudam a criar o “efeito de realidade”, ao remeter o texto ficcional para uma realidade cultural, social, da época da infância do narrador ou dos personagens, que animam os livros. Auxiliam a desvendar o universo de experiência do autor, mas também dessa realidade que o constituiu como pessoa, sujeito de um tempo preciso, aberto e fluído, simultaneamente. Estes dados podem ser completados, confrontados, comparados com outro tipo de informações, de fontes, materiais, toponímia. Porém, como assinala Ginzburg, é ingênua a confiança na “complementaridade dos testemunhos do passado” e a narrativa histórica deve precaver-se de preencher as lacunas da investigação, “transformando um torso numa estátua completa”²². A integração de diversos tipos e séries documentais vai para além da simples lógica combinatória de elementos dispersos.

Enunciámos formas possíveis de exploração dos textos literários, mais óbvias e imediatas, mas que têm sido pouco exploradas na historiografia da educação entre nós. Mas não é este o uso que o romance de Lídia Jorge nos sugere. Há outros possíveis, que podem tornar o diálogo entre a Literatura e a História também enriquecedor. Refiro-me à obra literária como modelo narrativo, de apresentação dos resultados da pesquisa e à própria noção de História que veiculam. E esta obra, nesta perspectiva, parece-nos reveladora, estimulante.

2.1.1. A teoria

Lídia Jorge, através da narradora vai apresentando as suas concepções sobre a memória, o relato, a História e ao mesmo tempo demonstra como procede para descrever tudo o que sendo verdadeiro não existiu assim, a não ser na narração. Cria momentos verosímeis a partir de dados esparsos do concreto, e desse modo produz o “efeito do real”, talvez com mais força, mais persuasão, do que outro tipo de descrições, explicações, desse real concreto que quer desvelar.

Segundo afirma a narradora “uma memória fluida é tudo o que fica de qualquer tempo, por mais intenso que tenha sido o sentimento” e “quem pretender achar o âmago dessa pequena recordação, que não o acha, mesmo que, um a um, persiga os passos de todas as figuras (...) até ao último instante”. “(...) o que possa ficar da sua memória sobre a minha memória não vale a casca de um fruto”.

Este texto serve de advertência à ênfase por vezes posta na entrevista, na recolha de memórias, como se fosse possível ressuscitar uma imagem de todos os sentidos e sentires dos actores do passado. Nesses trabalhos encontra-se implícita uma certa ideia de sociedade, que é necessário submeter à crítica: é a sociedade um somatório de indivíduos? ou uma estrutura? ou algo mais?

Nas palavras de Eva Lopo, a personagem principal, o relato aparece como “uma lamparina de álcool que iluminou, durante esta tarde, um local que escurece semana a semana, dia a dia, à velocidade dos anos”²³. Desaconselha a preocupação com a verdade “que não se reconstitui, nem com a verosimilhança que é uma ilusão dos sentidos. Preocupe-se com a correspondência. Ou acredita noutra verdade que não seja a que se consegue a partir da correspondência? (...) que coincidam as arestas com as arestas, os nomes com os gestos e com as coisas, não é de facto já uma conquista razoável?”²⁴. “A verdade não é o real, ainda que gémeos”²⁵.

Neste jogo de palavras, a narradora ao mesmo tempo que questiona afirma a importância da memória, assinala os seus limites. Estes são, simultaneamente, a salvaguarda de reservas que possam colocar ao relato de questões de um tempo “em que qualquer outro teria dificuldade em regressar”, mas que a escritora enfrentou narrando. Pelas próprias reservas que tece à memória, valoriza o relato e a sua correspondência com o real, ainda que de forma diversa da que se exige do discurso histórico. É esse relato que permite, com todas as fragilidades, olhar o passado obscurecido. O que desperta o leitor para o historicamente acontecido, para a probabilidade de ter acontecido da

forma como é contado, para identificar exactamente alguns traços do quotidiano comum ou das condições mais gerais que o condicionam, como as político-militares, no caso. Simultaneamente, explicita o que é a verdade para o romancista, indicando exactamente como procedeu para criar as personagens.

“Não, não vou dizer que as figuras estão erradas, e que é indiferente que estejam erradas, de modo nenhum. Tudo está certo e tudo corresponde. Veja por exemplo o major. Esse magnífico major. Está tão conforme que eu nunca o vi, e no entanto reconheço-o a partir do seu relato como se fosse meu pai. Reconheço-o obviamente porque os dentes dele estavam numa outra boca, o pingalim numa outra mão, os cabelos oleados andavam despegados do pingalim e dos dentes, numa outra pessoa, que de facto se inclinava de mais quando uma mulher passava (...) Ah, como admiro essa figura que encontrei espalhada por várias! (...) Claro que não foi bem assim, mas a correspondência é perfeita. A tal pequena, humilde e útil correspondência que não nos deixa navegar completamente à deriva. Às vezes quase, contudo”²⁶.

A escritora para caracterizar as suas personagens procede por recolha e exagero de alguns dos traços de uma população, constituindo um modelo, uma personagem, um quadro da vida, naquilo que podemos designar pelo recurso à constituição de figuras “ideal-tipo”. Assim, basta-lhe a correspondência de alguns traços ao contexto real, que ela terá a liberdade de criar as personagens. Contrariamente, “A singularidade atrai o relator como a peça de carne atrai o cão”, e isso nem à ficção parece interessar. Essa tem sido uma das críticas relativamente a um certo tipo de narrativa histórica. Mas, na perspectiva da história social, do quotidiano, da cultura material, de facto o que importa na narrativa dos factos comuns é menos a singularidade do que a visão de conjunto representada por esses casos individualizados. Procura-se, através da experiência de pessoas concretas, dos seus modos de viver, captar as

experiências subjectivas. Assim se analisam as dinâmicas educativas, as resistências, a emergência de representações colectivas em dados bio ou auto-biográficos. O que importa é perceber como esses dados singulares expressam “a dimensão interior subjectiva de uma unidade social abrangente”²⁷. O que remete para o estilo e carácter literário da escrita científica. E de facto a exploração da dimensão interior, subjectiva é um procedimento dominado exemplarmente pela literatura. Contudo, em História, o procedimento ideal-típico só é legítimo enquanto modelo analisador de um contexto, de grupos sociais e não na narrativa de situações históricas. A “simples correspondência” exige que o nome corresponda à personagem, a data ao facto e ao local. A narrativa histórica enfrenta dificuldades na comunicação de conhecimentos de dados comuns, da vida quotidiana, colectiva. Como dar voz aos sujeitos do passado? Como, seguindo Rüsen, ter em conta a interpretação subjectiva como um dos condicionamentos estruturais das acções? Em suma, como integrar e avaliar os factores culturais como componentes, num contexto de vida?²⁸

A museologia da educação, área de trabalho que me é cara, serve-se por vezes de personagens-tipo para a condensação de informações reais²⁹, baseados numa descrição etno-histórica. Sendo preciosa como meio de comunicação imediata, esta técnica deixa-nos a sensação de estarmos a transformar “um torso numa estátua”, de estar a criar um estereótipo. Obviamente que o discurso histórico constitui a consciência histórica sobre o passado, seja através de imagens comunicadas por escrito ou plasticamente. Será pois mais rígida a forma plástica que a imagem literária? A História da Educação mostra-nos como as metáforas podem persistir ao longo de séculos! Mas o desafio à narrativa histórica, que não é romance histórico, é explicar os processos sociais, colectivos, tendo em conta que os actores são simultaneamente os autores, que os factos aconteceram de uma determinada forma e não de outras, que poderiam ter sido

possíveis; que o relato é testemunho autorizado pelas provas sujeitas a análise crítica, e que é responsabilidade do historiador ir sinalizando tanto as fragilidades das suas fontes, quanto o seu valor de prova. Mas por onde passa essa “hermenêutica de profundidade das condições humanas de vida”?

Regressando à *Costa dos Murmúrios*, é ao nível da organização e estrutura da narrativa que Lídia Jorge apresenta um modelo interessante. Começa a obra pela apresentação de um relato, mais ao menos breve e linear de um episódio singular de uma praga de gafanhotos e da morte de um jovem oficial. Todo o resto do romance se desenvolve sob a forma de uma conversa com uma entrevistada, personagem maior do enredo, detentora de um saber testemunhal, que tece todas as considerações, quer as já citadas sobre a memória e a História, quer dando cada vez mais pormenores sobre o caso acontecido, que a autora do relato se propõe investigar. E é essa forma narrativa de discussão dos dados, que é realmente interessante, pelas correcções que a entrevistada acrescenta, como vai de algum modo julgando e justificando as opções da jornalista, ao longo dos capítulos. Há como uma hermenêutica em busca do sentido.

Na narrativa histórica, “as estratégias de argumentação nas quais se empregam construções teoriformes, aparecem então como modos da própria narração, como estratégias de narração, nas quais se trata do aumento das chances de racionalização da simbologia histórica”³⁰. Encontrar a forma estilística para expressar simultaneamente relato e argumentos que o fundamentam, expressão das condições estruturais e elementos singulares, que caracterizam determinadas formas de viver, formas de sentir e pensar, que actuam simultaneamente com as condicionantes gerais na forma de agir dos sujeitos, é uma das exigências para que aponta a apreensão da complexidade do social. E é neste campo que o contacto com o romance nos poderá fornecer modelos de escrita, expressivos e rigorosos.

2.2. Revisitando clássicos no confronto de testemunhos

Segundo Farge “a articulação entre as vozes singulares e a expressão dita colectiva da opinião pública marca um espaço que pode ser estudado: podemos descrever, analisar a um tempo a voz singular e a sua capacidade de afastamento relativamente à norma, bem como o seu modo de articulação sobre a comunidade social”. Podemos também ver como vozes singulares, no seu afastamento à norma, funcionam como constituição de novas comunidades de sentido. Este facto parece desenhar outro campo de possibilidades para o uso da Literatura como fonte.

Regressando à minha experiência pessoal (que é o lugar de onde falo), ao procurar compreender a iniciativa privada no campo da escolarização, confrontei alguns escritos clássicos do século XIX em Portugal sobre o analfabetismo. Entre a elite letrada portuguesa de então encontram-se algumas vozes singulares, que procuram explicações para os pesados níveis de analfabetismo e de abandono escolar. Alexandre Herculano ou Eça de Queirós são dois desses vultos, que manifestam um certo distanciamento na análise da educação popular e colocam, o que poderemos chamar a *questão do pão* como absolutamente elementar para a pensar. Referimo-nos às condições técnicas e às relações de trabalho da produção agrícola, à pobreza endémica e ao trabalho das crianças³¹. Eça de Queirós, ao analisar a organização do ensino, aponta causas políticas para a sua infecundidade, uma vez que escreve artigos no âmbito de uma campanha política, mas procura a razão da ineficácia noutras esferas. Afirma: “Nas classes pobres - a família é hostil à escola, diz-se. É um erro. A família não nega o filho à escola, requer o filho para o trabalho. A criança aqui é um trabalhador”³².

A família camponesa, na maioria constituída por caseiros, que trabalhavam terras alheias pagando rendas elevadas e por jornaleiros, de rendimentos e situação ainda mais precária, utiliza a força de

trabalho dos filhos na lavoura. É o Autor que diz: “num país pobre, numa agricultura quase primitiva e numa indústria quase instintiva, a criança tem quase o trabalho do homem. O filho tem o seu dia tomado como o pai”³³ e enumera as tarefas executadas: “Pequeno, de 7, de 10 anos, conduz os bois, pasta o gado, guia o carro, acarreta, sacha, auxilia, colabora na cultura. Tem a altura de uma enxada, mas a utilidade de um homem. Sai de madrugada, recolhe às trindades, com o seu dia rudemente vivido”³⁴. Estes textos, inicialmente publicados n’As Farpas, em Março de 1872, com Ramalho Ortigão, pretendiam estar “ao serviço da revolução”, contribuir para a reforma dos costumes e das mentalidades. Neles Eça afasta-se das explicações de contemporâneos, que atribuíram esta situação a características étnicas, de mentalidade, à relutância do povo à instrução, ou a factos conjunturais, como aos programas desajustados, ao atraso no pagamento dos salários dos professores, ainda que sobre estes se tenha referido de forma acutilante.

Ao focalizar a atenção para as condições objectivas da população rural e das classes laboriosas, Eça assinala os constrangimentos que se levantavam à escolarização de massas e procura abarcar a complexidade da situação, criticando a falta de escolas, de professores e de escolas onde se formar, assim como de uma inspecção eficaz. Propunha como remédio a criação de cursos nocturnos não apenas para adultos, que rapidamente os abandonavam, mas para ambos: crianças e adultos.

A historiografia da educação tem referido os discursos sobre a escolarização popular como uma “construção retórica”³⁵, que não tem em conta os factores socioeconómicos e políticos em que se desenvolvia. E, contudo, estas vozes singulares tinham deles consciência e fornecem pistas de interpretação e de pesquisa. Poderíamos questionar, seguindo o próprio Autor e com os dados estatísticos da educação, onde estariam as escolas, os professores, se os pais pudessem de facto enviar os filhos à escola? Se as escolas

construídas eram rapidamente aceites pelos poder local e central? Se o surto industrial, quando se dá, fomenta a escolarização? Podemos circunscrever as causas do analfabetismo ao trabalho rural ou elas atravessam toda a sociedade?

Durante o constitucionalismo monárquico e apesar das várias reformas de que foi alvo o ensino, o poder não criou as condições para um sistema educativo de massas. A rede das escolas elementares era diminuta, mesmo considerando o ensino oficial e particular no seu conjunto³⁶.

A baixa frequência e assiduidade escolares são analisadas por Eça³⁷:

“Nas famílias trabalhadoras a criança é um braço, é uma parte da tarefa, é um aumento de trabalho, é uma actividade criadora, é um lucro. Mandá-lo à escola, de manhã, de tarde –umas poucas de horas, é diminuir a força laboriosa da família: educar a criança na escola torna-se assim inutilizar um homem na lavoura. Pobres, com uma cultura toda feita a braços, sem poder pagar jornais– a família tira-o à escola, para o dar ao trabalho. É claro. Uma família de lavradores não pode luxuosamente diminuir as suas forças vivas. Não é por a criança saber soletrar que a terra dá o pão, mas é por a criança cavar que os sulcos germinam”.

O escritor ainda lhe acrescenta outro factor –as despesas com a educação: “o aluno pobre só aceita o ensino gratuito– absolutamente: se tem de comprar penas, lápis, lousa, pauta, papel –abandona a escola, como um lugar perdulário.

O professor tem de pagar estes pormenores: de outro modo desertam-lhe a aula: o vazio da sua escola e o fim do seu salário”³⁸.

Até aos anos trinta do século XX permanece a baixa frequência e assiduidade, a falta de edifícios, comprovados pelas estatísticas escolares. São passados 60 anos sobre os escritos de Eça de Queirós.

Com a reforma do ensino primário de 1870, aparece legislação³⁹, que pretendia atacar alguns destes problemas mas, na prática, os

poderes pouco investiram para a concretizar. É à acção de grupos políticos, como o Partido Republicano, de beneméritos, da vontade colectiva das populações, que se deve algumas das obras mais significativas.

A denúncia desses grupos não se traduziu em pressão eficaz sobre o Estado, para que desencadeasse acções sustentadas financeiramente, capazes de resolver os problemas de base, limitando-se este a apelar para a iniciativa particular, esperando desta uma actuação complementar ou mesmo de substituição. Mais tarde, os republicanos no poder não mostraram mais capacidade de actuação que os seus antecessores. As escolas, instaladas em casas de aluguer ou em edifícios sem condições mínimas de luz e salubridade teriam um ar sujo e triste, que já levava Eça a considerá-las “uma grilheta ao abecedário”, onde o “professor domina pela palmatória, ensina pela rotina, e põe todo o tédio da sua vida no sistema do seu ensino”⁴⁰.

A instrução primária foi um campo à volta do qual se estabeleceu um largo consenso discursivo, cristalizado em expectativas de progresso, partilhado por professores quer das Escolas Normais quer elementares, de republicanos, maçons e monárquicos, quer de alguns monarcas, como foi o caso de Pedro V. Consenso que encobria profundas divergências, mascaradas por uma política de ineficácia social e rotatividade de interesses. Estas vozes singulares fracturam o consenso, não quanto à enunciação do objectivo –a necessidade de educar– mas nas prioridades, no tipo, extensão e qualidade das medidas a realizar. O trabalho, que iniciámos, não nos autoriza afirmações categóricas mas permite antever uma participação significativa, sob diversas formas, da iniciativa particular na construção da escola pública em Portugal. Não só na construção de edifícios escolares mas na criação de um vasto leque de instituições educativas pioneiras, como as de ensino agrícola, na educação de crianças com necessidades específicas (caso de surdos), criação de creches e de asilos escolas, de cantinas escolares. Estas iniciativas

devem ser vistas à luz de projectos sociais diferenciados, ligados a focos de desenvolvimento económico e organizados simbolicamente de diferentes formas, mas tendo por base o mesmo discurso do progresso. Reconhecer este dado é tornar ainda mais clara a importância do papel do Estado como promotor de uma instrução universal, garantia das condições de igualdade de oportunidades de acesso a todos os cidadãos/ãs. A iniciativa particular, da mais filantrópica à mais interesseira, não basta para cumprir a tarefa de prover uma educação para todos. Ela só pode ser olhada como subsídio e pressão sobre o Estado, na exigência do cumprimento do que são as suas funções na organização de uma sociedade moderna, mais igualitária e progressiva. Era, parafraseando Alexandre Herculano, uma forma de instaurar a ordem pública pela doçura da razão, pois seria mais fácil governar cidadãos instruídos do que incultos. Abordar alguns dos autores mais representativos nesta perspectiva pode significar o fio de Ariane, no labirinto de consensos ensurdecedores. É mais uma possibilidade de olhar a Literatura como fonte.

2.3. Desvelando a interioridade: o romance de internato⁴¹

Foram as necessidades da investigação e a opinião oportuna de dois colegas e amigos que me levaram ao romance de internato⁴². O problema com que me defrontava então era o de penetrar no interior da vida do internato masculino. Iria fazer entrevistas a alguns antigos alunos, director, funcionários, mas tinha a noção das limitações que o entrevistador, em particular uma mulher, teria ao vasculhar alguns temas, como a sexualidade, a relação entre pares, os castigos. Mas como interpretá-las? Como interpretar algumas meias palavras, sorrisos dos depoentes? Collingwood falava da experiência humana comum, a partir da qual podemos compreender o outro do passado. E era essa falta de experiência que eu sentia, pois as vivências da adolescência são tão diferentemente marcadas segundo o género. O

romance de internato, geralmente de carácter autobiográfico, veio preencher essa lacuna, funcionando como um terceiro termo de comparação.

Geralmente de carácter autobiográfico, o romance de internato permite conhecer a experiência do aluno, no que ela se confronta com as regras, o instituído e a vivência dos adultos. E também o que permanece na sombra do que é visto e dito, como existindo apenas para esses. Essa realidade surge muitas vezes a olhos estranhos como fantasia não credível, ainda mais se expressa por crianças ou adolescentes. É um quotidiano que aparece na mutabilidade de espaços e tempos interditos, só visível para os próprios actores e, excepcionalmente, para a estrutura dos adultos, quando os sujeitos são apanhados na quadrícula da disciplina institucional. E nesses casos, não o podemos ignorar, será sempre uma visão mediada e controlada pelo adulto.

O romance de carácter bio ou autobiográfico não está isento desse problema. Derrida fala do testemunho como “um acto presente”⁴³, de inscrever, de forma única, insubstituível, um dado instante que a testemunha repete e, por isso é digna de crédito. E ao afirmar isto Derrida procura mostrar a impossibilidade de alguém poder dar testemunho longo tempo depois, mesmo relativamente a si mesmo. Porque o adulto que foi adolescente já o não é mais, o que impossibilita testemunhar por um outro eu, que já não existe. Seria “Testemunho puro enquanto testemunho impossível”⁴⁴. Não partilho desta dissociação psicológica ao nível da identidade do sujeito, que sobreleva a estranheza do eu face a si mesmo. Contudo, esta argumentação teórica tem o mérito de chamar a atenção sobre os limites da narrativa face ao real acontecido e o papel que a linguagem desempenha na construção da memória. No romance de internato, de facto é um adulto que fala da sua experiência de adolescente, e que procura um sentido, não só para esse período mas para o transcurso da vida, que olha a partir do presente. Pode haver uma atribuição de

sentido, que de facto não existiu na época narrada, e um investimento dos personagens e dessa fase da vida com ideais e críticas à sociedade, correspondendo mais ao pensamento adulto do que ao dos jovens.

No caso português, destaca-se no século XX um conjunto significativo de escritores que escreveram romances de internato com carácter autobiográfico. A leitura de alguns deles exerce forte impressão pela descrição de situações, pela análise psicológica, pelo rigor do enquadramento, e também pela crítica, que fazem, das concepções pedagógicas e educativas. Há toda uma intencionalidade na escolha dos títulos, nas personagens, nos termos usados, que nos remetem obviamente para as condições de produção e para a análise da obra literária, a que o historiador não pode ficar indiferente. No caso dos romances de internato, reportando-se a um conhecimento directo dessa realidade, fornecem inúmeras informações na caracterização dos ambientes, na descrição e atribuição de sentido às práticas, que encontramos noutra tipo de relatos e em vestígios materiais. Mas mais do que um inventário de dados para a composição de um cenário, este tipo de romances permite a entrada no mundo da adolescência masculina, na análise das razões dos sujeitos. De facto, apesar do sem número de internatos femininos, ao longo do tempo, os romances, escritos por homens, retratam apenas a condição da adolescência masculina. É toda uma visão de mundos fechados, que através deles se abrem à nossa compreensão. E esta será mais uma das possibilidades da obra literária para a investigação histórica.

Notas

- ¹ Cf. L. Stone (1979): “The Revival of Narrative: reflections on a New Old History”, in *Past and Present*, nº 85, Nov.
- ² Sandra Jatahy Pesavento (2000): “Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura”, in *Revista História das Ideias*, vol. 21. Coimbra, pp. 34-36.
- ³ Frederico J. Calazans Falcon (2000): “História e Representação”, in *Revista de História das Ideias*, vol. 21. Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias, p. 90.
- ⁴ Cf. Calazans Falcon, *op. cit.*, p. 99, em particular a referência a Castoriadis, nota 31.
- ⁵ Carlo Ginzburg (1991): *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa, DIFEL, pp. 200-201.
- ⁶ *Ibidem*, p. 183, sublinhado nosso.
- ⁷ O autor enumera essas características, que constituem a seu ver a riqueza da subjectividade do historiador: “le jugement d’importance, – le complexe de schèmes de causalité, – le transfert dans un autre présent imaginé, – la sympathie pour d’autres hommes, pour d’autres valeurs, et finalement cette capacité de rencontrer un ‘autrui de jadis’”. P. Ricoeur (1964): *Histoire et vérité*, 3ª ed. Paris, Seuil, pp. 32-33.
- ⁸ P. Ricoeur (2000): *Temps et récit, III - Le temps raconté*, 1985, citado por F. J. Calazans Falcon: “História e Representação”, in *Revista de História das Ideias*, vol. 21. Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias, p. 125. Exemplos de conectores seriam o tempo calendário, a noção de geração, e a de traço.
- ⁹ Cf. a propósito F. J. Calazans Falcon: *op. cit.*, pp. 87-126.
- ¹⁰ *Ibidem*, p. 116.
- ¹¹ *Ibidem*, p. 96.
- ¹² J. Topolski (ed.) (1994): *Historiography between Modernism and Postmodernism. Contributions to the methodology of the Historical Research*. Amsterdam-Atlanta, Ed. Rodopi.
- ¹³ Ginzburg, *op. cit.*, p. 194.
- ¹⁴ Henry James: *L’arte del romanzo*, citado por Ginzburg, *op. cit.*, p. 202.
- ¹⁵ Lídia Jorge nasceu no Algarve mas ensinou Literatura em Angola e Moçambique do tempo colonial. Conheceu o ambiente da guerra colonial e vai ser dos primeiros escritores portugueses a debruçar-se sobre esse tema, como um murmúrio, “o derradeiro estádio antes do apagamento”, talvez para o anular.
- ¹⁶ Antiga designação colonial da cidade hoje Maputo.
- ¹⁷ Lídia Jorge (2002): *A Costa dos Murmúrios*, Ed. Público, p. 34.
- ¹⁸ António Manuel Ferreira (2004): *Sob o olhar de Minerva: a escola e o ensino na Literatura*. Aveiro, Univ. Aveiro.
- ¹⁹ João Amado (2002): *O universo dos brinquedos populares*. Coimbra, Quarteto. *Idem*, “A investigação e a memória literária dos brinquedos populares”, in PESSOA, Rodrigo e AMADO (org.): *Crianças de hoje e de ontem no quotidiano de Conímbriga* (pp. 52-57). Instituto Português dos Museus - Museu Monográfico de Conímbriga.

- 20 Rogério Fernandes (2004): “Notas em torno de retratos de criança”, in FELGUEIRAS, M. L.; MENEZES, M. Cristina (orgs.): *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto, Afrontamento/FPCEUP, pp. 435-444.
- 21 João Amado (1999): *Aquilino Ribeiro e os Jogos Tradicionais*. Cadernos Aquilinos, nº 10.
- 22 Ginzburg, *op. cit.*, p. 199.
- 23 Lúcia Jorge, *op. cit.*, p. 33.
- 24 *Idem*, p. 34.
- 25 *Idem*, p. 71.
- 26 *Idem*, p. 35.
- 27 Jörn Rüsen (1987): “Reflexões sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica Alemã-ocidental”, in NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, René E. (coord.): *A nova historiografia alemã*. Rio Grande do Sul, Univ. Federal RGS/Instituto Goeth, p. 33.
- 28 *Ibidem*, p. 36.
- 29 Refiro-me em particular a uma exposição sobre o ensino secundário em Glasgow, que representava a figura do director, do auxiliar de educação, do aluno, numa escola durante a 2ª Guerra Mundial. Esta é uma técnica muito usada em várias exposições, com muita aceitação por parte do público visitante.
- 30 Jörn Rüsen, *op. cit.*, p. 37.
- 31 Cf. a propósito Margarida Louro Felgueiras: “Depois do pão a educação”. *Expectativas sociais e promoção da escolaridade básica na passagem do século XIX para o XX em Portugal, no preto*.
- 32 Eça de Queirós; Ramalho Ortigão (2004): *As Farpas - Crónica mensal da política, das letras e dos costumes* [1872]. Cord. de Maria Filomena Mónica, 2.ª ed. Cascais, Pincipia, Publicações Universitárias e Científicas. Cf. ainda Eça de Queirós (2000): *Uma Campanha Alegre*. Lisboa, Livros do Brasil, p. 315, onde há uma referência directa ao campo e não às classes pobres.
- 33 *Idem*, p. 404.
- 34 *Ibidem*, p. 404.
- 35 Cf. Rogério Fernandes (1998): “Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)”, in *Revista de Educação*, vol. VII, nº 1; Helena Costa Araújo (1996): “Precocidade e ‘retórica’ na construção da escola de massas em Portugal”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 5, 161-174.
- 36 Cf. para o séc. XVIII Áurea Adão (1997): *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Para o início do séc. XIX ver Rogério Fernandes (1994): *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto, Porto Editora e ainda António Nóvoa (1987): *Les Temps des Professeurs*. Lisboa, I.N.I.C., vol. I e II; Maria Isabel Baptista (1999): *A Escola Transmontana. Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento. 1759-1835*. Bragança.
- 37 Eça de Queirós; Ramalho Ortigão (2004): *As Farpas - Crónica mensal da política, das letras e dos costumes* [1872]. Cord. de Maria Filomena Mónica, 2.ª ed. Cascais, Pincipia, Publicações Universitárias e Científicas, p. 404.

³⁸ *Ibidem*, p. 406.

³⁹ A. Caldeira Cabral (1981): “Acção Social Escolar”, in SILVA, Manuela e TAMEN, Maria Isabel (coord.): *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 447-448 e o Decreto-Lei n° 38 968, de 27 de Outubro de 1952 (Plano de Educação Popular). A legislação de 1894, 1897 e 1901 determinava a criação de “caixas económicas escolares”, nas escolas primárias, para “facilitar a frequência escolar às crianças pobres, fornecendo-lhes alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objectos escolares”.

⁴⁰ *Idem*, p. 407.

⁴¹ Retomarei nesta parte alguns excertos de um nosso trabalho já publicado. M. L. Felgueiras (2004): “O internato em algumas obras literárias portuguesas dos anos 40”, in FILHO, Luciano Mendes Faria (org.): *A Infância e sua educação. Materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 213-226.

⁴² Devo a Luciano Faria Filho a sugestão de leitura do *Ateneu*, de Raúl Pompeia e a João Amado, a leitura de *Uma luz ao longe*, de Aquilino Ribeiro. Isto marcou o começo da minha incursão pela Literatura, com preocupação historiográfica.

⁴³ Jacques Derrida (2004): *Morada*. Viseu, Edições Vendaval, pp. 35-38.

⁴⁴ J. Derrida, *op. cit.*, p. 110.

Referencias bibliográficas

Obras Literárias

- JORGE, Lúcia (2002): *A Costa dos Murmúrios*. Ed. Público.
- ORTIGÃO, R. (1992): *As Farpas VIII. O País e a sociedade portuguesa. Os nossos filhos: instrução pública* (Edição integral). Lisboa, Clássica Editora [Escritos do período de 1871/1876].
- — — (1993): *Últimas Farpas, 1911-1914*. Lisboa, Clássica Editora.
- POMPEIA, Raul (s. d.): *Ateneu*, romance precedido de um ensaio por Mário de Andrade. Lisboa, Livros do Brasil.
- QUEIRÓS, Eça de (2000): *Uma Campanha Alegre*. Lisboa, Livros do Brasil.
- QUEIRÓS, Eça de; ORTIGÃO, Ramalho (2004): *As Farpas - Crónica mensal da política, das letras e dos costumes, 1872*. Cord. de Maria Filomena Mónica, 2.ª ed., Cascais, Pincipia, Publicações Universitárias e Científicas.
- RIBEIRO, Aquilino (1991): *Uma luz ao longe*. Lisboa, Dom Quixote.

Bibliografia Geral

- ADÃO, Áurea (1997): *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- AMADO, João: "A investigação e a memória literária dos brinquedos populares", in PESSOA, Rodrigo e AMADO (org.): *Crianças de hoje e de ontem no quotidiano de Conímbriga*. Instituto Português dos Museus - Museu Monográfico de Conímbriga.
- — — (1999): *Aquilino Ribeiro e os Jogos Tradicionais*. Cadernos Aquilinos, nº 10.
- — — (2002): *O universo dos brinquedos populares*. Coimbra, Quarteto.
- ARAÚJO, Helena Costa (1996): "Precocidade e 'retórica' na construção da escola de massas em Portugal", in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 5, 161-174.
- BAPTISTA, Maria Isabel (1999): *A Escola Transmontana. Tempos, Modos e Ritmos de Desenvolvimento. 1759-1835*. Bragança.
- CALAZANS FALCON, Frederico J. (2000): "História e Representação", in *Revista de História das Ideias*, vol. 21. Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias.
- CALDEIRA CABRAL, A.: "Acção Social Escolar", in SILVA, Manuela e TAMEN: *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DERRIDA, Jacques (2004): *Morada*. Viseu, Edições Vendaval.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro: "Depois do pão a educação. Expectativas sociais e promoção da escolaridade básica na passagem do século XIX para o XX em Portugal", in FERREIRA, António Gomes (org.); Coimbra: GRUTHIMEL/ CEIS 20 - Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX [No prelo].
- — — (2004): "O internato em algumas obras literárias portuguesas dos anos 40", in FILHO, Luciano Mendes Faria (org.): *A Infância e sua educação. Materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte, Autêntica.

- FERNANDES, Rogério (1994): *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto, Porto Editora.
- — — (1998): “Génesis e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910)”, in *Revista de Educação*, vol. VII, nº 1.
- — — (2004): “Notas em torno de retratos de criança”, in FELGUEIRAS, M. L.; MENEZES, M. Cristina (orgs.): *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto, Afrontamento/FPCEUP.
- FERREIRA, António Manuel (2004): *Sob o olhar de Minerva: a escola e o ensino na Literatura*. Aveiro, Univ. Aveiro.
- GINZBURG, Carlo (1991): *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa, DIFEL.
- NÓVOA, António (1987): *Les Temps des Professeurs*. Lisboa, I.N.I.C., vol. I e II.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy (2000): “Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura”, in *Revista História das Ideias*, vol. 21, Coimbra.
- PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIOANAL: *Decreto-Lei nº 38 968*, de 27 de Outubro de 1952 [Plano de Educação Popular].
- REVISTA HISTÓRIA DAS IDEIAS*, vol. 21, Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias, 2000.
- RICOEUR, P. (1964): *Histoire et vérité*, 3ª ed., Paris, Seuil.
- RÜSEN, Jörn (1987): “Reflexões sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica Alemã-ocidental”, in NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, René E. (coord.): *A nova historiografia alemã*. Rio Grande do Sul, Univ. Federal RGS/Instituto Goeth.
- SILVA, Manuela; TAMEN, Maria Isabel (coord.) (1981): *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- STONE, L. (1979): “The Revival of Narrative: reflections on a New Old History”, in *Past and Present*, nº 85, Nov.
- TOPOLSKI, J. (ed.) (1994): *Historiography between Modernism and Postmodernism. Contributions to the methodology of the Historical Research*. Amsterdam-Atlanta, Ed. Rodopi.