

Histórias de vida, temporalidades e fontes documentais: uma reflexão sobre a escrita de uma história dos sujeitos educadores

THIAGO BORGES DE AGUIAR<sup>1</sup>

Esta comunicação serve ao mesmo tempo de síntese das reflexões que realizamos nos últimos anos sobre a escrita de uma história dos sujeitos educadores e de anúncio das bases de um programa de pesquisa que iniciamos neste ano de 2013, vinculado ao Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades. Criamos este grupo dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, agregando pesquisadores de diferentes núcleos de estudo e pesquisa com interesses na investigação acadêmica envolvendo histórias de vida e na reflexão sobre o caráter epistemológico e formativo da produção de narrativas (auto)biográficas. A linha que passo a coordenar nesse grupo nasce das reflexões apresentadas neste texto.

Em minha pesquisa de doutorado, refleti a respeito das ideias e das ações do clérigo Jan Hus, que viveu na Boêmia do início do século XV e foi condenado à morte pelo Concílio de Constança, sendo queimado na cidade onde ocorreu esse concílio no dia 6 de julho de 1415. Hus é tradicionalmente reconhecido como reformador da Igreja antes de Lutero, sendo lembrado como mártir por membros de correntes religiosas de origem protestante.

Meu esforço foi por olhar para Hus como um educador, inserindo-o em seu tempo e não como um “precursor” de outrem. Estudei suas cartas e o modo como as utilizou para educar. Como escrevi anteriormente (AGUIAR, 2012: 32):

*O educador Jan Hus é o clérigo, o homem de saber, o intelectual, o sujeito que escreveu suas cartas por algum motivo que está relacionado com sua história de vida. Mas o aspecto educativo de sua vida foi pouco explorado. Parte importante de sua pessoa foi, portanto, negligenciada.*

Essa “negligência” perante sua característica de educador foi o foco no qual concentrei minha investigação. Escrevi, inserindo-me numa história dos sujeitos educadores,

---

<sup>1</sup> Professor do programa de pós-graduação em educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Pedagogo e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Este trabalho incorpora resultados da pesquisa de pós-doutorado realizada entre janeiro de 2012 e janeiro de 2013 com apoio da FAPESP na Faculdade de Educação da USP.

questionando os critérios para se definir alguém como “educador” ou não. Percebi (ibidem, p. 38), com essa investigação, que a

*construção da figura de um educador e a manutenção de seu lugar pela historiografia são intimamente atreladas à designação do historiador, pois o lugar do sujeito não existe num vazio, numa neutralidade, ele é dado pelo historiador ao relacionar os personagens entre eles a partir do papel que exerceram em seu contexto.*

Uma pessoa não nasce educadora. Ela se torna em sua história de vida, muitas vezes assumindo-se como tal. Porém, não basta reconhecer-se como educador para sê-lo. Pode ser, talvez, que não seja nem necessário esse autorreconhecimento. Mas, entendo que, sendo a educação um ato relacional, não é possível afirmar a existência de um educador sem que haja o Outro que foi por este educado. Quando olho para a historiografia, em busca de critérios para definir quem pode ou não ser denominado “educador”, percebo que os historiadores designam quem foram os educadores com critérios variados. Uns definem, por exemplo, educador aquele que atuou pela “formação humana” de forma ampla, enquanto outros definem um educador pela sua atuação profissional docente.

Nesse sentido, entendo que cabe ao historiador que escreve em uma história dos sujeitos educadores duas atitudes. A primeira consiste num trabalho de levantamento bibliográfico que problematize as designações já feitas pelos seus pares. A segunda, uma observação nas fontes do aspecto relacional da educação, em busca de sujeitos ainda não reconhecidos ou de detalhes de suas histórias de vida que não foram até então destacadas. O que fiz, no caso de Hus, foi resgatar momentos de rememoração da figura desse clérigo por outros sujeitos ao longo dos séculos, caracterizando um “legado educativo” que foi “recebido, lembrado e recriado por seus seguidores” (ibidem, p. 384), além de explorar o lugar a que ele foi atribuído em manuais de história da educação.

O que proponho, neste momento, é uma problematização desses procedimentos a partir de três categorias de análise: as histórias de vida, as temporalidades e as fontes documentais. Exploro-as brevemente na sequência.

### **Histórias de vida**

No prefácio à segunda edição da obra que organizou sobre “Vidas de Professores”, António Nóvoa alertava para uma banalização do uso do método (auto)biográfico, com práticas pouco consistentes e metodologias sem qualquer rigor. Afirma o autor (Nóvoa, 1995: 7) que:

*certos círculos educacionais apropriaram-se das “histórias de vida” como uma forma de recusa de qualquer discurso científico em educação, e não como uma forma de ruptura, do ponto de vista teórico e conceptual, com as perspectivas positivistas. As abordagens (auto)biográficas têm suscitado uma amálgama de interesses, por parte de correntes conservadoras, que se vêem confortadas nas suas “intuições pré-científicas”, e de correntes radicais, que procuram sublinhar a importância das subjectividades para o conhecimento científico dos fenómenos educativos.*

Ao contrário, o autor propõe considerar as potencialidades heurísticas das abordagens (auto)biográficas ao permitirem observar o professor como pessoa e como profissional, dada a indissociabilidade destes dois aspectos da vida docente.

Semelhante preocupação se mantém mesmo após quase vinte anos do texto de Nóvoa, o que percebemos no Marcos Villela Pereira, em ensaio recém-publicado na Revista Brasileira de Educação sobre a escrita acadêmica, quando este afirma (PEREIRA, 2013: 223):

*o prestígio das narrativas associadas à crescente valorização das fontes primárias e sua ampla difusão nos espaços educativos, tendo como correlata a proliferação das escritas autorreferentes, das biografias e histórias de vida de um modo geral (Ratto; Henning, 2011), fortalecem a emergência de imposturas que se disfarçam atrás dos preceitos da liberdade de estilo ou das singularidades. Longe de assumir uma posição denunciante, importa-me apontar o fato de que a fronteira entre os estudos e pesquisas com histórias de vida e as biografias de modo geral é tênue. Se não atentarmos para as medidas de rigor que a análise costuma oferecer, correm o risco de se converter em crônicas ou narrativas que, a despeito de serem bem escritas e interessantes, deixam de corresponder ao status da escrita acadêmica. Nesse caso, podemos nos reportar à crítica dos anos de 1980 e 1990 feita à proliferação dos supostos estudos de cunho etnográfico em educação que, em grande parte, se resumiam a extensas e minuciosas descrições sem o devido aporte reflexivo e analítico que os converteria em material de interesse acadêmico.*

Quando nos voltamos para a história de sujeitos, deparamo-nos com semelhante questão. O historiador não é aquele que reinterpreta as fontes sob nova organização, mas que a partir delas reconstrói uma narrativa que as problematiza em função de uma questão que ele busca responder.

O trabalho com histórias de vida cresceu nos últimos anos aqui no Brasil, embora de forma ainda um tanto insular, com pouco diálogo entre os pesquisadores, como pode-se observar no levantamento de BUENO et al (2006), na área de educação. Consciente da multiplicidade de rótulos e abordagens para trabalhos com metodologias autobiográficas, como apontado pelas autoras, venho pensando nos usos dessas metodologias no trabalho do historiador. Seguindo DIAS (2002:10, já citado por mim anteriormente em AGUIAR, 2012: 31-32), entendo que a narrativa histórica pode partir:

*da compilação dos dados e informações já produzidos por eles e/ou sobre eles, com o intuito de apresentar as constantes opções que a vida profissional impôs à vida pessoal desses docentes e detectar quais foram as opções pessoais que interferiram em suas realizações profissionais, desvendando, na medida do possível, a maneira de ser e de ensinar de cada um deles. (grifo da autora)*

No entanto, esse desvendar da maneira de ser e de ensinar dos sujeitos só é possível com uma problematização do contexto histórico no qual esses dados e informações foram produzidos. Não apenas o contexto, mas também as características de uma escrita narrativa, como aponta Bueno (2002: 20), citando o sociólogo Franco Ferrarotti com sua análise do método autobiográfico na década de 1980:

*Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos.*

Não acredito, portanto, num trabalho que se resume a “uma biografia mais o contexto”. Este me parece mais coerente a uma produção literária do que histórica – diferença muito debatida ultimamente, havendo inclusive correntes que as aproximam. Entendo ser necessária a sustentação do papel do historiador como aquele que busca a verdade histórica, reconstruindo-a a partir dos documentos com os quais trabalha, resguardando-se as características de produção destes. O historiador não apenas reconstrói ideias e ações

educadoras, como as características culturais das suas “maneiras de ser e de ensinar” e a necessária perspectiva relacional da ação educadora, considerando a comunicação inerente a toda fonte narrativa.

Ainda mais, penso no contexto como presente no sujeito retratado e no sujeito presente em seu contexto. Essa alternância entre o micro e o macro, de inspiração nas ideias do historiador Carlo GINZBURG (2001 e 2006, principalmente, por mim discutido em outras oportunidades, como AGUIAR, 2012 e 2012b), oferece uma sustentação metodológica para evitar que a pesquisa com histórias de vida de educadores no passado torne-se apenas um reapresentar de fontes ou, no máximo, um texto do tipo “biografia e contexto”. Defendo uma história dos sujeitos educadores, mas não uma coletânea de histórias de vida de sujeitos sem que isso sirva para se repensar o conhecimento histórico da época e/ou da produção de uma ideia educativa.

## **Temporalidades**

Toda história é uma história do presente. Escrevemos a partir de nosso tempo, olhando para outro tempo e buscando compreendê-lo para podermos explicá-la aos nossos contemporâneos. Mas não são apenas o nosso tempo atual e o tempo de nosso objeto que se apresentam diante do trabalho do historiador. Diversas temporalidades se inter cruzam desde o momento da produção do futuro documento histórico até a escrita do historiador que o lê. Mostrarei isso com o exemplo de minha investigação sobre Hus.

O clérigo escreveu no início de outubro de 1414 uma carta a um de seus discípulos de nome Martin oriundo da cidade de Volyně, na Boêmia. Ele escrevera essa carta antes de seguir viagem para a cidade de Constança, pedindo que só a abrisse quando da notícia de fonte segura de que havia morrido. Em 16 de junho de 1415, Hus escreve nova carta ao mesmo destinatário, com conteúdo que guarda algumas semelhanças, provavelmente porque Martin não havia aberto ainda a primeira carta.

Tomo este exemplo porque ele é significativo para pensarmos nas temporalidades. Hus escreveu uma carta pensando que ela viria a ser lida num futuro próximo. Ela possivelmente foi lida por Martin. Martin e/ou algum outro discípulo/seguidor de Hus (como Petr de

Mladoňovice) guardou essa carta. Ela foi republicada e traduzida diversas vezes ao longo dos séculos. Eu a traduzi para a língua portuguesa e escrevi sobre ela como parte de meu trabalho de reconstrução histórica. Há, então, os tempos de produção, guarda, edição, tradução e utilização como documento histórico. Cada um desses tempos deixam marcas que podem ser reconstituídas e fazem parte do trabalho do historiador.

Reconstruímos essas temporalidades com perguntas para cada uma delas. Por que Hus escreveu sua carta? O que ele imaginava que poderia acontecer? Há alguma diferença entre o que ele imaginava que aconteceria e o que ele escreveu? Há algum indício que Martin tenha lido a carta (nesta ou em outras)? Quem guardou a carta e por que o fez? Por que ela foi republicada? O que os editores/tradutores escreveram a respeito dessa carta? Há diferenças entre as edições/traduições? Por que eu, historiador, estou utilizando esta carta? Por que ela é significativa em relação às outras?

Faz parte fundamental desse conjunto de perguntas, perguntar a si mesmo, como historiador, o porquê daquela lembrança. Cada vez que escrevemos sobre alguém, estamos dando ao sujeito um destaque. E deixamos nossas próprias marcas na escrita. Percebermos nossas marcas exige distanciamento e, às vezes, isso só é possível com uma distância temporal de nossa própria escrita (AGUIAR, 2012b).

Organizei esses tempos na categoria “legado”, como o conjunto daquilo que um educador quer transmitir e transmite sem querer. Mas, visto a transmissão de um legado necessitar alguém que a receba, ele só é visível quando questionamos as outras temporalidades presentes. Percebemos as marcas dessa transmissão de um legado educativo pelo processo de recriação da memória que toda lembrança possui (AGUIAR, 2012: cap. III).

Observando esse processo de transmissão de legados nas terras históricas tchecas, venho propondo o conceito de “projeto educativo tcheco”<sup>2</sup>. Entendo-o como um modelo de formação, com características nacionalistas, que é construído e reelaborado, entre os séculos XIV e XVII, por diversos sujeitos, desde uns historicamente famosos, como o rei Carlos IV

<sup>2</sup> Conceito explorado em meu estágio de pós-doutoramento na FEUSP, sob apoio da FAPESP, entre janeiro de 2012 e janeiro de 2013. Algumas publicações em elaboração desenvolverão este conceito.

da Boêmia e o educador Jan Amós Comenius, até outros pouco conhecidos e citados como Lukáš de Praga.

Davi da Costa Silva, em pesquisa de Iniciação Científica<sup>3</sup> sobre outro sujeito pouco conhecido desse período, Vavřinec de Březové, propôs olhar para esse “projeto educativo tcheco” como uma “constelação de legados”. Sua proposta é um anúncio da ideia de um conjunto de memórias que envolvem diferentes temporalidades com focos em sujeitos. Cada sujeito ao mesmo tempo em que se remete a um legado anterior propõe um novo legado a ser reelaborado. Ao fazê-lo, deixa marcas.

## Documentos

A principal fonte documental com a qual trabalhei para reconstruir a história de Jan Hus como um educador foi a sua epistolografia, editada e traduzida algumas vezes nos últimos séculos. Venho trabalhando com a utilização de cartas como fonte privilegiada para o trabalho com histórias de vida, dado o caráter de personalidade nelas presente.

Nos dois últimos Simpósios Nacionais da Anpuh, apresentei reflexões a respeito dessa fonte documental, destacando como Hus utilizou suas cartas para educar (AGUIAR, 2009) e quais foram as modalidades de despedida nas cartas escritas em seu último mês de vida (AGUIAR, 2011). No congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, apresentei algumas reflexões metodológicas sobre a leitura de cartas a partir do contributo teórico de Carlo Ginzburg (AGUIAR, 2012b).

O conjunto destas reflexões aponta para a síntese de algumas características do trabalho histórico com cartas. Cito-as: diferenciação do tipo de carta (pessoal ou pública) e do padrão de escrita (no caso, semelhante à rígida estrutura da baixa idade média), bem como variações nesse padrão em função das condições da escrita (em exílio, em viagem, em prisão), intenções (aconselhar, defender-se, ensinar, despedir-se) ou mesmo os destinatários.

Além dessas características, levanto, também, alguns cuidados necessários com esse tipo de fonte. O primeiro é saber lidar com sua incompletude. Cartas podem não ter respostas

---

<sup>3</sup> Sob minha orientação, a ser concluído no segundo semestre de 2013. Este projeto é financiado com bolsa institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

disponíveis (seja porque não consta da série documental, seja porque nunca teve uma resposta). Assuntos ficam sem sequência, trechos estão omitidos, longos períodos de tempo não possuem registros de escrita. O segundo cuidado é com a diferenciação do grau de pessoalidade da carta, visto que algumas foram escritas com maior ou menor grau de intimidade, ou até mesmo, possui códigos compartilhados apenas entre remetente e destinatário. O terceiro diz respeito aos diferentes suportes e apresentações das cartas, que podem ser lidas a partir dos “papéis” originais, das edições escritas, das digitalizações, das traduções, com atualizações ortográficas etc.. Cada um desses cuidados compõem a leitura do historiador, que, seguindo Ginzburg (nas obras citadas) constrói-se num processo de estranhamento do óbvio.

Creio que talvez seja mais “fácil” perceber nas correspondências a interlocução que Ferrarotti apresenta para toda escrita narrativa. Escreve-se sempre para alguém e é por isso que podemos encontrar o aspecto relacional do ato educativo na escrita de cartas. Por exemplo, comentando as cartas de Mário de Andrade e seu “orgulho de jamais aconselhar”, Marcos Antonio de Moraes mostra como o escritor modernista brasileiro encontra na correspondência editada de Rainer Maria Rilke um modelo de formação de seus interlocutores. Diz o autor (MORAES, 2000: 287-288): “Talvez Mário tenha podido, ainda, reconhecer, no pequeno livro, o papel didático da carta de Rilke e associá-la ao seu próprio empenho epistolar na formação dos moços que a ele acorriam sem cerimônia, indagadores”.

Quando investiguei os sujeitos relacionados àquela constelação de legados do projeto educativo tcheco, não encontrei suas cartas. Seja entre os mais conhecidos, seja entre aqueles que nem sabia de sua existência, a documentação acessível a nós ainda é pequena. Daqueles que são “pequenos”, chegam até nós, por exemplo, apenas um tratado teológico, um catecismo, uma crônica, às vezes, fragmentos ou até mesmo menções sobre a existência desses sujeitos e de seus escritos.

Tomemos por exemplo o tratado de Petr Chelčický, hussita do início do século XV. Seu texto “A rede da fé verdadeira” [Siet’ Vieri Pravé] utiliza o episódio da rede de pesca jogada por Pedro no mar que voltou cheia sob a intervenção de Jesus como uma metáfora para criticar a sociedade em que vivia (CHELČICKÝ, 2011). Não cabe aqui o desenvolvimento

das consequências dessa metáfora, que publicarei oportunamente, mas vale a pena mencionar que quando direciona suas críticas à hierarquia eclesiástica e ao imperador e sustenta uma vida de isolamento, Chelčický marca seu lugar de não-clérigo em oposição a Jan Hus e diversos hussitas que receberam o apoio da nobreza, mesmo sendo ele mesmo um defensor do hussitismo. Quando o faz, assume uma posição em relação aos seus companheiros, a seu passado e a seu futuro. Para termos uma ideia de como esse documento será lido alguns séculos depois, Leo TOLSTOI (1994: 23) retoma o texto de Chelčický, reelabora seu legado e o designa como o pai do pacifismo moderno.

Não obstante o caráter impessoal desse texto, bem como de boa parte daqueles que utilizei, todos ainda guardam um tanto de pessoalidade. Levanto por hipótese que não apenas a escrita narrativa é escrita para alguém. Toda escrita é escrita de si para outros, na medida em que quem escreve deixa marcas de suas posições, ideias, intenções, afetos, grupos a que pertence, língua, cultura. E é isso que podemos procurar em nossas fontes documentais.

### **Apontamentos para uma história dos sujeitos educadores**

Um trabalho com histórias de vida passa necessariamente por uma reflexão a respeito de quais sujeitos podem/devem ser retratados e por quê. A história sempre escreveu sobre personagens, mas privilegiou os heróis e os líderes que se enfrentaram no curso da política, das guerras, das lutas pelo poder. Destes personagens, destacou-se, em geral, um aspecto significativo de suas vidas, pelo qual ficaram conhecidos. Foram transformados em figuras míticas, signos de memória. Dentro de uma Nova História, com sua centralidade na cultura, objetos e fontes diferentes, entendo que só faz sentido uma história dos sujeitos quando ela ajuda a desmitificar os personagens conhecidos e a rememorar os personagens desconhecidos.

Mas, o que aqui proponho é o não apego ao anômalo por causa de uma curiosidade pelo que foge à regra. Mas uma busca pelas leituras que nos permitam dar novo sentido ao acumulado de narrativas que a história produziu ao longo dos séculos. Busco o estranho, aquilo que, na proposta de Ginzburg (2002:18), me permite sair do âmbito da percepção automatizada, o não citado, para que ele me permita dar um novo sentido às narrativas já

feitas. Nós historiadores não escrevemos sobre o nada, mas sobre os ombros dos historiadores que nos antecederam e que podemos, sempre, questionar.

Para a história da educação, um trabalho com os sujeitos educadores – sejam estes os grandes famosos sejam estes os pequenos desconhecidos – pode servir para problematizar e ressignificar as ideias e as práticas que se cristalizam nos círculos escolares, apresentadas como dadas, óbvias, prontas ou corretas. De certo modo, todos os grandes educadores da história são como Jan Amós Comenius: “muito reverenciado e pouco conhecido” (KULESZA, 1992: 81). Escrevemos histórias de sujeitos educadores para, mais do que reverenciá-los, conhecê-los melhor e reconhecer aqueles que estão ao seu redor. Afinal de contas, educação não é algo que se faça sozinho. E história também não.

### Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Thiago Borges de. A necessidade de "escrever para educar" na correspondência de Jan Hus. In: XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História: por uma est(ética) da beleza na História. Fortaleza: Anpuh, 2009.
- AGUIAR, T. B.. Cartas que dizem adeus: Jan Hus, 1415. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011.
- AGUIAR, T. B.. Jan Hus: cartas de um educador e seu legado imortal. São Paulo: Annablume, 2012.
- AGUIAR, T. B.. A leitura de cartas que educam a partir do contributo teórico de Carlo Ginzburg. In: IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2012, Lisboa. Mogarro, M.J. & Cunha, M.T.S. (orgs.) (2012). Rituais, Espaços & Patrimónios Escolares. *IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012b. v. 1.
- BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CHELČICKÝ, Petr. *Sít' Víry*. Brno: Česká Knižnice, Nakladatelství Host, 2011.

DIAS, Marcia Hilsdorf. *Professores da escola normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*. 2002. 290 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KULESZA, Wojciech A. *Comenius: a persistência da utopia em educação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

MORAES, Marcos Antonio. "Orgulho de jamais aconselhar": Mário de Andrade e os moços. In GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (orgs.). *Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. 2ª edição. Porto: Porto editora, 1995.

PEREIRA, Marcus Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18. n. 52. jan.-mar. 2013.

TOLSTOI, Leon. *O reino de Deus está em vós*. Tradução Ceuna Portocarrero. 2ª edição. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos, 1994.