

A RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA:
um ensaio sobre as condições sociais da
produção do educador

Clarice Nunes

da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

Este texto pode ser definido como um exercício de transbordamento. Nele, o caminho (o meu caminho) impregna a escrita numa tentativa desajeitada e provisória de recriar o que me é dado, de forjar o que sou.

Há doze anos venho trabalhando como professora e pesquisadora em História da Educação Brasileira e pareceu-me oportuno colocar no papel o que sinto e penso na relação cotidiana que estabeleço com companheiros de trabalho, alunos e os documentos que tenho tido oportunidade de manusear nos arquivos e bibliotecas públicas.

Nesta experiência vívida e vivida trago mais dúvidas do que certezas. Trago, principalmente, as marcas de uma geração formada sob a égide do autoritarismo, que fez e faz, ainda, um tremendo esforço para expulsar o medo interiorizado e tornar a fragilidade da sua formação em força capaz de superar os entraves da realidade rebelde.

Não estou só nesta leitura particular da minha trajetória. Graças ao apoio de pensadores em alguns campos do conhecimento como a Psicologia Social, a Sociologia do Conhecimento, a História Social e a Filosofia pude perceber com mais clareza minhas próprias circunstâncias e delimitar alguns pontos de referência que me permitiram visualizar com certo distanciamento, necessário à toda análise, minha experiência de magistério e pesquisa.

Neste exercício pude perceber que só se decodifica a própria subjetividade penetrando a realidade objetiva que é imediatamente encontrada, dada, transmitida e cuja petrificação é preciso romper através de um esforço intensional. Este trabalho corporifica esta intenção.

Na primeira parte procuro caracterizar, de maneira sucinta, a geração a que pertenço com os problemas, limites e possibilidades que tal fato implica. Na segunda parte procuro sintetizar minha experiência como mulher trabalhadora, usando a linguagem como eixo e ponte, não só para compreender como se produz a memória e a história numa sociedade fragmentada e desumanizada, mas também para entender a minha própria atividade como ser social, produto de múltiplas determinações.

A ESPOLIAÇÃO DA RAZÃO

O tempo e a realidade explodem. O cotidiano se estilhaça. A memória se apaga. É dezembro de 1968. O governo militar no Brasil decreta o Alto Institucional nº 5. Inaugura-se a fase mais brutal do autoritarismo na sociedade brasileira. Nasce a geração AI 5.

Minha trajetória traz as marcas da geração a que pertenço e defino o lugar de onde eu falo. O que significa pertencer a uma geração? O que caracteriza a geração AI5?

Luciano Martins, num ensaio sobre autoritarismo e alienação, publicado em 1979, ajudou-me respon-

der a estas questões. Apesar de usar o termo geração no seu sentido mais lato, como eu faço, ele adverte para os possíveis equívocos que podem surgir quando apenas o estágio biológico é tomado como ponto de referência na sua definição. A geração AI5, como denomina o autor, constitui aquele conjunto de jovens que, em 1968, se situava na faixa etária entre 16 e 20 anos, mas que não compunha, necessariamente, um todo homogêneo e coerente.

Com os devidos cuidados que qualquer generalização requer, é possível resgatar, sem levar em conta dados de localidade e de classe de origem, uma referência básica que situa a minha geração: a alienação na sua tríplice expressão, alienação psicológica, social e política¹.

Ao distinguir a ideologia da cultura autoritária, Luciano Martins revela os objetivos e os métodos da violência que privou a minha geração, não só dos seus direitos, mas, principalmente, do conhecimento da lógica dessa privação. Reconstituirei, sucintamente, alguns dos argumentos que considero fundamentais para retratar o momento citado.

Para Luciano Martins, ao contrário do que ocorreu nos anos trinta, com os regimes totalitários, ou o que ocorre nos chamados países socialistas, os regimes autoritários contemporâneos — sobretudo na América Latina — tendem a secretar elementos justificadores da sua existência de uma forma imprecisa e não mais como um conjunto relativamente coerente e explícito de racionalizações (de uma ideologia).

No caso dos regimes militares a única referência justificadora clara é a "segurança nacional", conceito de uso bastante largo, porque nele tudo cabe e porque é estranho aos interesses e ao próprio vocabulário da sociedade. De fato, em nome da "segurança", a sociedade se viu submetida a um poder discricionário que não só lhe foi estranho, mas que produziu, na prática, o oposto do que enunciava: a insegurança generalizada.

Nessas condições, as conseqüências que resultaram para a sociedade podem ser identificadas menos através do discurso do poder (que continuou formalmente democrático) e mais através das práticas anti-democráticas e da generalização do arbítrio. A ideologia autoritária foi substituída por uma cultura autoritária difusa que impregnou e ainda impregna, em certa medida, a sociedade, através da censura, da violência policial, da arrogância burocrática, do desrespeito aos direitos individuais, da ocultação do processo decisório. Essas práticas condicionam a existência dos indivíduos, uma vez que, não só definiram as relações entre poder e sociedade, mas penetraram e ordenaram os mais variados domínios da vida cotidiana.

1 O autor analisou, de um modo particular, o comportamento dos jovens provenientes dos estratos médios e altos dos bairros da zona Sul da sociedade carioca, mostrando como, em seu processo de alienação e resistência ao autoritarismo, apelaram para as drogas, desarticularam o discurso e cultivaram o modismo psicanalítico. Neste texto apropriei-me, apenas, do teor mais geral da sua análise (Martins, 1979, especialmente p. 72-80).

Diante dessas circunstâncias a questão é: como, além dos condicionamentos impostos pelo sistema de produção, a cultura autoritária afetou as formas de percepção do mundo e as normas de comportamento que regulam as relações dos homens com as coisas e dos homens entre si?

Como observa Luciano Martins, esta questão é óbvia, mas metodologicamente complicada e praticamente não estudada. Complicada, porque remete à análise das mediações entre a ordem política e comportamentos sociais específicos. Não estudada, porque a literatura sobre o autoritarismo privilegia, geralmente, o domínio do político.

O autor analisa os vários motivos, embora não estejam aqui incluídos, que dificultam a identificação da maneira pela qual, concretamente, a cultura autoritária determina atitudes e comportamentos (Martins, 1979 p. 75-7). Pretendendo, no entanto, destacar a posição que ele assume a partir da análise empreendida: a incapacidade de reflexão sobre as condições existenciais fez parte desse momento dramático da sociedade brasileira, vivido nos anos sessenta. Fez parte da sua alienação e se expressou objetiva e subjetivamente.

Ao usurpar o poder, usá-lo arbitrariamente e mantê-lo graças à respessão, o autoritarismo destituindo os indivíduos de sua capacidade de escolha e de ação política. Essas esferas, domínios da liberdade humana, passaram a ser definidas pelo poder autoritário e esta definição do permissível atingiu não só a prática política, mas o cotidiano de cada um. Minha geração foi censurada sobre o que podia ler ou não, sobre o que podia ver ou não, sobre o que podia cantar ou não, sobre as convicções que podia ter ou não, sobre o que podia lembrar ou não. Aqueles que ousaram transgredir a área do permissível foram duramente punidos. Outros foram induzidos à auto-censura.

O regime autoritário negou-nos a condição de cidadãos e sujeitos. Atingiu nosso esforço de totalização, desarmou-nos criticamente, espoliou nossa memória. Separou-nos da nossa consciência crítica e da história do nosso país. No entanto... sobrevivemos. Resistimos.

Reflieto, a seguir, sobre o esforço permanente de superação da alienação, numa forma de resistência particular, construída cotidianamente através do trabalho, trabalho mutilado, mas que minha subjetividade quer inteiro, trabalho mercadoria, mas que busco transformar ao afirmá-lo como atividade humana, na qual o saber, o esforço, o sofrimento e o prazer se mesclam num ato apaixonado: libertar a razão, reconstruir a memória, reconstituir a história.

Este é o meu projeto, minha trôpega aventura².

2 Saliento que este esforço de superação da alienação percorre conjunturas políticas diferentes: a dos anos sessenta e meados dos anos setenta, quando o autoritarismo militar vivia seu auge e a do final dos anos setenta e meados dos anos oitenta, quando a resistência da sociedade civil se intensificou, ganhou as ruas e provocou o fortalecimento de vários setores desejosos de democratizar o país. A minha experiência particular deve ser entendida à luz dessas mudanças conjunturais, embora eu não as explore daqui para a frente.

O TRABALHO COM A LINGUAGEM OU OS TRABALHOS DA MEMÓRIA

*É tempo de soltar a voz,
de se entregar a uma experiência profunda
de enfrentar como um artesão
a dureza da vida e a opacidade do cotidiano,
de re-fazer o mundo e um mundo.*

Seria possível sintetizar minha experiência como ser humano e como mulher trabalhadora?

Com esta indagação sempre presente eu me percorri várias vezes, de várias maneiras, tentando repensar minha experiência como professora e pesquisadora. Entre o desejo de fazê-lo e o desejo de fugir movimente-me num espaço contraditório, carregando a desconfortável sensação de querer agarrar o que me escapa.

O meu mundo se reduz, em grande parte, ao universo da instituição escolar. O meu olhar para o outro e para mim mesma possui, inevitavelmente, a viseira que o meu papel e a minha função social carregam na sua estreiteza. Como romper essas amarras?

Essa tensão interior transbordou nas minhas leituras, guiando a minha procura. Na insatisfação e emoção com que me lancei na esteira deixada pelo pensamento dos outros não encontrei apenas "idéias" ou "ponto-de-vista". Encontrei homens reais. Com eles estabeleci contatos mais ou menos profundos. Com eles dialoguei tentando descobrir que lugar ocupo no mundo, quem sou, o que, efetivamente, representa a minha atividade, para onde vou, que direção seguir, o que fazer.

Através de sucessivos embates com os textos revolvidos e a própria realidade vivida e interpretada identifiquei um eixo, capaz de operar a síntese anteriormente referida: a linguagem (no sentido estrito da língua falada e escrita). O meu processo de humanização, de conhecimento do mundo e de mim mesma, de exercício profissional é construído com ela e através dela.

A linguagem é o novelo que desenrolo, como Ariadne, para encontrar a saída do labirinto em que me constituo e me movo. Não a tomei como elemento exclusivo, em termos de importância ou influência sobre os indivíduos, mas a assumi como um componente fundamental na relação que esses indivíduos estabelecem consigo mesmo e com o mundo. Assim, procurei visualizá-la nas suas duas possibilidades: enquanto instrumento de pensamento da consciência comum e da consciência comum instrumentalizada teoricamente e enquanto acervo de conhecimentos. Nessa segunda perspectiva, ela explícita, ainda mais claramente, o seu caráter social e me permite percebê-la como cultura produzida e, ao mesmo tempo, como memória coletiva.

LINGUAGEM: INSTRUMENTO DE PENSAMENTO E DE REFLEXÃO

Adam Schaff, em seu livro *Langage et Connaissance* (1969, p. 101-50), versão francesa da publicação polonesa de 1964, investiga o papel ativo da linguagem no conhecimento, examinando, especificamente,

te, as relações entre linguagem e pensamento, linguagem e realidade e linguagem e conhecimento. Trabalharei, por ora, com a análise que empreende sobre o primeiro conjunto de relações.

Após perguntar se o pensamento e a linguagem são dois processos distintos ou dois aspectos de um único processo, o autor segue construindo sua reflexão através de um debate constante, tendo como principais interlocutores alguns profissionais dedicados à pesquisa nas áreas da Psicolinguística e da Psicologia Genética (em particular, da patologia genética) e alguns filósofos da linguagem.

O que me importa reter, no momento, é a sua tese de que a linguagem (no sentido estrito da palavra) e o pensamento são diferentes aspectos de um processo verbal e mental homogêneo. Assim, ele se opõe tanto à teoria das funções distintas da linguagem e do pensamento ou o dualismo funcional defendido por alguns, como à teoria da identificação absoluta entre ambos ou o monismo radical defendido por outros.

Schaff entende por pensamento o pensamento humano ou conceitual. Dentro do processo de conhecimento e da comunicação, a linguagem e o pensamento constituem dois elementos indissociáveis, mas não identificados um ao outro. Para reforçar o entendimento da sua concepção ele cria a imagem de uma folha de papel, na qual o verso e o reverso encarnariam o pensamento e a linguagem.

A consciência humana (enquanto faculdade especificamente humana do conhecimento abstrato, generalizante e conceitual da realidade) e a linguagem são meios da comunicação intersubjetiva e nascem da colaboração social entre os homens. No curso do processo social de trabalho é formado o pensamento humano, como seu produto e, ao mesmo tempo, como fator de uma nova evolução.

A unidade do pensamento e da utilização da linguagem é uma unidade de elementos que diferem na gênese e nos conteúdos, mas que a evolução social do homem reuniu num todo indissociável.

Do ponto de vista genético, a linguagem verbal nasceu dos gritos animais que exprimem as emoções e servem à comunicação emocional. O pensamento, por sua vez, originou-se e se desenvolveu a partir da orientação animal no mundo, a qual consiste no reflexo concreto, representativo do mundo circundante na psique do animal. Esta orientação animal no mundo contém, sob forma embrionária, certas operações intelectuais, cujo desenvolvimento, com a ajuda dos signos linguísticos, levou o homem a alcançar o pensamento conceitual.

O pensamento humano é linguístico, abstrato e generalizador: cada palavra generaliza. No entanto, o pensamento emprega, igualmente, os meios de orientação pré-linguística no mundo: as representações sensíveis concretas e suas associações. No pensamento verbal é impossível dissociar estas representações da linguagem porque a estrutura da percepção sensível depende das categorias que a linguagem impõe ao conhecimento. As representações sensíveis concretas diferem, contudo, em certo aspecto, das palavras abstratas, dos conceitos. Ainda que ligados à linguagem e se associando aos seus ter-

mos, as imagens da realidade não têm uma natureza linguística.

O pensamento não é idêntico à linguagem. É mais rico, o próprio desenvolvimento relativamente autônomo de ambos e a especificidade da lógica e da gramática manifestam as diferenças existentes. No entanto apesar de diferentes, ambos estão indissolúvelmente ligados pelo trabalho do homem e sua conseqüente socialização no mundo e para o mundo. O pensamento, apesar de constituir um ato individual é um produto social e a faculdade de pensar, até de pensar sem palavras, é dada aos homens pela palavra, que não só lhes dá acesso à realidade objetiva, mas também a ordena. Existe, portanto, uma unidade orgânica entre pensamento e linguagem, embora o mecanismo dessa ligação não esteja plenamente explicado.

Em resumo, a tese de Schaff é a da unidade entre linguagem e pensamento, mas não sua identidade. À luz do monismo moderado de Schaff e do exame de outros autores preocupados com a formação de uma consciência filosófica, na qual o pensamento categorial tem uma importância decisiva para a superação do senso comum, considerarei, sucintamente, a linguagem como instrumento de pensamento e de reflexão³.

A vida que vivo cotidianamente é uma realidade interpretada. A construção desta interpretação é realizada pela linguagem que me possibilita, não só objetivar a experiência cotidiana estruturada espacial e temporalmente, mas também determinar a ordem através da qual os objetos ganham sentido e na qual a vida cotidiana ganha um significado. Graças à linguagem sou capaz de objetivar-me e objetivar um grande número de experiências, tipificá-las, torná-las anônimas, reuní-las em ordens gerais de significado, descontextualizá-las e recontextualizá-las.

A capacidade de atualizar um mundo inteiro a qualquer momento torna-me sensível ao fato de que participo juntamente com outros, de diversas maneiras, desta aventura que é viver. Partilho o conhecimento do senso-comum quando participo, com meus semelhantes, de certas rotinas normais e evidentes da vida cotidiana. Esta partilha é efetuada de uma maneira diferente, dependendo das situações e do grau de intimidade que mantenho com os indivíduos com quem me relaciono.

Através dos hábitos e das instituições, a vida cotidiana alcança certos níveis de cristalização nas representações que sobre ela construo. Se de um lado, esta cristalização estabelece certos padrões de ação e me libera de decisões a serem tomadas em certas circunstâncias, de outro lado — se não realizar um grande e deliberado esforço — me impede de ver, como a realidade é construída socialmente, como ela se modifica e em que direção.

A atitude cotidiana da consciência comum crê estar numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos e de não ter necessidade da

3 Para redigir este item consultei Berger & Luckmann (1978, p. 35-68); Cury (s/d, p. 15-59); Kopnin (1978, p. 19-43); Saviani (1980, p. 9-30); Vázquez (1977, p. 9-30).

teoria, embora o homem comum não viva num mundo absolutamente a-teórico. A teoria faz parte da consciência comum embora degradada, simplificada, reduzida e até mesmo irreconhecível.

A consciência comum assimila idéias, valores, juízos, preconceitos, mas não os questiona. Reduz o prático à dimensão do prático-utilitário. Sabe que a atividade prática não é puramente mecânica ou instintiva, mas desconhece seu verdadeiro conteúdo e a significação da sua atividade. Não distingue ou separa a prática para que esta se apresente diante dela como objeto de pensamento.

Em suma, a consciência comum não consegue ver, até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana, não compreende a necessidade teórica e não percebe como seus atos individuais influem nos demais e na própria atividade.

Diante da dificuldade da consciência comum em relacionar os acontecimentos da vida cotidiana às transformações estruturais que a condicionam, é preciso criar condições para o seu rompimento, isto é, para a superação da experiência que se tem da vida cotidiana como uma facticidade evidente e compulsória. Esse esforço intencional realizado pela consciência comum, instrumentalizada teoricamente, surge do embate entre o sujeito e a realidade histórica que o produz e que é, ao mesmo tempo, seu objeto de reflexão.

O pensamento humano, entregue às suas próprias forças, não tem condições de superar sua concepção espontânea e irreflexiva da atividade prática. Na sua tentativa de romper com o senso comum e aprender a realidade de uma maneira mais profunda e múltipla ele necessita sempre de apoio. Nesse exercício de superação a linguagem exerce um papel fundamental, pois permite, através de categorias construídas, operar o despreendimento da experiência cotidiana, alcançar uma expressão sintetizadora e, assim, superar o senso comum.

As categorias são conceitos básicos cuja pretensão é refletir os aspectos gerais e essenciais da realidade, suas conexões e relações. Refletem uma cosmovisão e surgem da análise da multiplicidade de fenômenos, pretendendo alcançar um alto grau de generalidade. Os conceitos criados e o dispositivo lógico que os aciona limitam, sem sombra de dúvida, a liberdade de pensamento. Esta restrição da liberdade, contudo, acaba favorecendo o próprio pensamento, já que o que se busca resguardar não é a liberdade de pensar, mas a liberdade para pensar numa certa direção e que leva a um resultado determinado. A ausência de categorias, portanto, se antepõe como obstáculo à liberdade para pensar. Sua necessidade é evidente, não só para mover o pensamento, mas para ampliar sua capacidade criadora.

A partir dessa perspectiva coloco uma questão: que categorias seriam essas, capazes de ampliar a capacidade criadora do pensamento? capazes de permitir uma ampla margem de escolhas na solução de um problema sem dirigir o pensamento de um modo rígido?

As dificuldades de responder a essa questão são claras. Não posso buscar uma resposta abstrata, já que as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar, e só ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social con-

creta por grupos e agentes que participem de determinadas práticas.

Logo, a resposta só pode ser encontrada *a posteriori*, como resultado do esforço de construir categorias saturadas de realidade. Isto implica uma trajetória que se inicia com determinados conceitos, examina através deles o empírico, graças a esse exame recria novamente os conceitos, num processo contínuo de reelaboração da experiência conjunta do conhecimento com a atividade prática. As categorias assim delineadas possuem, simultaneamente, a função de interpretar o real e de indicar uma estratégia política.

A utilização de categorias, tal qual a enunciei, define a consciência filosófica. Não uma consciência filosófica qualquer, mas a consciência filosófica marxista, instrumentalizada pela lógica dialética, através da qual o pensamento se contrói tomando como ponto de partida o concreto-real e como ponto de chegada a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Em outras palavras, o pensamento parte do empírico. O empírico, ao mesmo tempo, revela e oculta o concreto (totalidade articulada, construída e em construção). O concreto é histórico (revela-se na e pela praxis) e inclui como um momento do seu processo o processo de conhecimento, isto é de apropriação do concreto no pensamento.

Esta apropriação do concreto no pensamento se faz através da reflexão filosófica e das suas exigências práticas: a radicalidade, em termos de uma reflexão em profundidade, o rigor, ou seja, uma reflexão sistemática e a globalidade, em termos da atenção que se deve ter à totalidade e suas manifestações nos aspectos parciais estudados.

O movimento do pensamento na apropriação do mundo é gerado pelo embate entre a linguagem e a realidade, realidade considerada como conjunto de objetos dos quais se fala e que existem fora e independente da subjetividade, isto é objetivamente. Examinarei, a seguir, como a linguagem (produto da prática social) reflete a realidade e, ao mesmo tempo, a cria.

LINGUAGEM: ACERVO DE CONHECIMENTO E MEMÓRIA COLETIVA

Como já havia mostrado no item anterior, apoiada em Schaff, o homem pensa sempre numa língua, produto composto de signos e significações, uma unidade verbal e mental. O pensamento, no sentido de operação para resolver problemas, contém, nele, elementos de orientação pré-verbal no mundo, mas no estado do pensamento lingüístico, esses elementos têm um caráter secundário, uma vez que é evidente a influência da palavra sobre a percepção sensível.

O homem percebe o mundo e o apreende intelectualmente através da sua atividade social e da sua educação lingüística, que incorpora tanto as influências atuais, quanto as experiências acumuladas pelas gerações passadas. Ao salientar a influência da linguagem como produto social focalizo-a como um dado sistema de signos, como um vasto reservatório no qual se acumulam signifi-

cados e experiências, ou corpos de conhecimento reunidos num acervo passível de ser preservado e ampliado⁴.

Nascida da situação face a face, a linguagem dela se destaca, isto é, torna-se capaz de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade, "do aqui e do agora". Através do comportamento narrativo, a linguagem torna-se um ato mnemônico de notável alcance, pois permite comunicar ao outro informações distantes dos acontecimentos ou dos objetos que constituem sua motivação. O resultado desse processo é a memória coletiva, constantemente criada e recriada.

As possibilidades de armazenamento da memória praticada oralmente se estendem com a linguagem escrita. Ela sai dos limites físicos do corpo e alcança, num primeiro momento, os monumentos e as inscrições (arquivos de pedra). Num segundo momento corporifica-se nos inventários, nos arquivos escritos, nas bibliotecas, nos museus, nos retratos, nos postais. Mais modernamente se expressa através do desenvolvimento das Ciências de um modo geral e das Ciências Sociais em particular, dos arquivos áudio-visuais e dos computadores de várias gerações.

As instituições da memória são criadas quando a escrita aparece e se difunde, acompanhando, paralelamente, o desenvolvimento da urbanização. Surgem com o objetivo explícito de preservar para a posteridade os feitos da classe dominante, dos reis que obrigam a compor e a gravar em anais suas realizações. Representam, nesse instante, a fronteira entre memória e história. Encarnam a possibilidade efetiva de manipulação da memória coletiva, da sua constituição como instrumento e objetivo de poder, uma vez que se tornam uma arma nas mãos dos senhores da lembrança e do esquecimento.

Distinguindo-se do hábito, a memória coletiva apresenta-se ao mesmo tempo como instrumento de poder e como invenção humana, não só porque criou um novo saber-fazer técnico através da escrita, mas também porque possibilitou o aparecimento de novas aptidões intelectuais capazes de elaborar operações complexas que permitem a descontextualização e recontextualização de dados verbais segundo uma recodificação lingüística.

A memória coletiva, enquanto história, foi conquistada por determinados grupos e classes sociais que garantiram a construção da sua identidade, não só pelo acesso ao passado, mas também pelo domínio do presente. Ambas as necessidades foram satisfeitas no plano da transmissão dos conhecimentos e da sua elaboração. No primeiro caso, o ato pedagógico passou a se orientar com três objetivos distintos: destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, consolidar e ampliar a própria situação dominante e prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No segundo caso, criou-se e separou-se do conjunto da sociedade um corpo especializado de pensadores, de freqüentadores do acervo social do conhecimento: os funcionários da memória oficial.

Legitimados pela divisão social do trabalho, que separou a atividade material da intelectual e opôs riqueza e pobreza, saber e trabalho, os grupos e classes dominantes passaram a controlar, em seu benefício, as possibilidades de participação e entrada no repositório que constitui a memória coletiva, subtraindo a chance de outros grupos e classes fazerem o mesmo. Para estes excluídos,

o trabalho árduo e excessivo tornou-se um fator impeditivo da dedicação ao estudo, à reflexão, à recriação e expansão da sua memória, à utilização do saber que o seu trabalho ajudou a produzir, mas do qual não participam e do qual não entendem o significado⁵.

Esta diferenciação no acesso ao conhecimento social acumulado é garantido pela seletividade que preside as instituições sociais, encarregadas historicamente de separar os homens e controlar sua atividade canalizando-a numa direção, entre outras direções teoricamente possíveis. A função dessas instituições, como a escola por exemplo, é possibilitar, aos indivíduos que nelas conseguem entrar e permanecer, a aprendizagem de certos papéis sociais que os introduzem em áreas específicas da memória coletiva.

Ao aprender um papel social os indivíduos estão adquirindo rotinas necessárias para um desempenho exterior e, simultaneamente, abrindo uma entrada para determinado setor do acervo, isto é, sendo iniciados em várias camadas cognitivas e mesmo afetivas do corpo de conhecimentos que o exercício do papel exige.

Esta entrada no acervo social de conhecimento, que o papel aprendido possibilita, remete à apreciação da relação entre o homem (enquanto produtor do mundo e de "um mundo") e o mundo social no qual entra em cena e ajuda a construir.

Este movimento implica a exteriorização (a sociedade é um produto humano), a objetivação (a sociedade como realidade objetiva), a interiorização (o homem como produto social). Dessa forma, fica claro que, apesar das aparências, o subjetivo, não é o ponto de partida do processo cognoscitivo. Pelo contrário, é o ponto de chegada, resultado complexo de influências sociais das quais é, em certo sentido, o produto.

Ao influenciar a atitude cognoscitiva do indivíduo, os condicionamentos sociais (classe de origem, interesses do grupo e da linguagem) diluem a linha de demarcação entre o subjetivo e o objetivo, pois a origem social do fator subjetivo aparece com clareza na sua exterioridade e objetividade em relação ao indivíduo. Ao mesmo tempo, o condicionamento social objetivo se manifesta sempre como um componente das atitudes individuais, isto é, subjetivamente.

Se a consciência não escapa aos condicionamentos sociais sua grande necessidade é possuir uma formação teórica que lhe permita visualizar esses condicionamentos para superar seus efeitos. Essa formação teórica, por sua vez, também não está isenta dos condicionamentos que sofre a consciência. Logo, a superação dos limites da subjetividade é um processo infinito. Trata-se, por-

4 Para a redação deste item consulte, basicamente, Berger e Luckmann (1978, cap. II e III, p. 69-241); Le Goff (1984, p. 11-47); Ponce (1981, cap. II, p. 36); Schaff (1969, cap. II, p. 151-175 e 1971, p. 47-79).

5 A alienação não é, no entanto, apenas característica da classe dominada. O caráter dominador e o controle do repositório cultural pela classe dominante revelam, ao mesmo tempo, sua própria alienação. A necessidade de satisfazer suas necessidades particulares à custa da espoliação de outras classes a impossibilita de elevar seu ponto de vista a uma perspectiva totalizante.

tanto, de apropriar e recriar o conhecimento produzido, caminhando além dele, alargando-o, visualizando suas deformações.

Esse esforço humano de crítica e auto-crítica constante permite repensar filosoficamente questões epistemológicas presentes em qualquer corpo de conhecimento científico. Torna-se, ainda, atitude necessária a ser desenvolvida pelos antropólogos, historiadores, sociólogos, professores, escritores, enfim, pelos profissionais da memória, com o objetivo de denunciar a dominação e relativizar o papel das instituições e de sua programação na direção do ensino e da aprendizagem dos papéis sociais.

A memória coletiva, enquanto totalidade construída e em construção, é um campo de disputas e conflitos, avanços e recuos. As lutas pela expansão e democratização da memória coletiva, com as quais me identifico, corporificam as lutas pelo poder de compreensão e pela sobrevivência das classes dominadas. Mergulhados nelas estão, contrapondo-se aos funcionários da memória oficial, todos aqueles que procuram denunciar a dominação, reconstituir a história dos esquecidos, dos homens comuns, de todo um amplo e complexo mundo de conhecimentos não oficiais e não institucionalizados, aqueles que trabalham para que a memória coletiva seja fonte de libertação da opressão.

LINGUAGEM, MEMÓRIA E HISTÓRIA

A colocação da memória fora do tempo distancia, profundamente, a memória da história. Neste texto estou preocupada com a aproximação entre ambas, quando se tocam e se confundem num abraço datado e localizado espacialmente, quando surgem ligadas pelo trabalho persistente daqueles que tecem seus fios: os *mnemones*⁶.

Os *mnemones* atuais, pelo menos aqueles de quem quero falar, trabalham como professores e/ou pesquisadores dentro das instituições escolares. Antes de me referir à sua tarefa de reconstrução da memória e reconstituição da história, considero oportuno, mesmo que sucintamente, tecer alguns comentários sobre o processo de dilaceramento e desumanização engendrado pela sociedade de classes ao fragmentar a memória, destruir o sentimento de continuidade e desvalorizar os trabalhadores⁷.

Em decorrência da expansão do mercado capitalista o capital ocupa crescentemente os espaços capazes de proporcionar lucros, agravando a exploração do trabalho, esvaziando os valores humanos autênticos, transformando o saber (cada vez mais especializado) e a força de trabalho humana em mercadorias.

Quando o homem aprende um papel social, uma ocupação ou profissão, está construindo a si mesmo, mas nas condições capitalistas de produção, ele, ao se construir, se destrói. Fica reduzido ao nível de objeto, guardando aspectos mínimos de sujeito para continuar a produzir e, assim, sufoca seus poderes humanos de ver, pensar, sentir, amar, criar.

A instituição escolar, como expressão da alienação das relações sociais dentro e através do capitalismo, coisi-

fica professores e/ou pesquisadores e se coisifica, situando o conhecimento preservado para sucessivas gerações fora, acima e além de professores e estudantes, usando-o para criar e manter hierarquias no interior da instituição escolar das quais ninguém escapa e que servem para julgar e classificar homens e produtos humanos, atribuindo-lhes uma posição de conhecimento e, conseqüentemente, um valor.

As características deformadoras da escola, enquanto local de formação e de trabalho, produzem seus efeitos na produção de conhecimento quando esta se dá dentro dela, na transmissão dos conteúdos selecionados, nas relações pessoais entre professores, pesquisadores e seus pares, entre esses e os estudantes, entre os próprios alunos. A situação escolar compartimentaliza o saber, isola os indivíduos e estimula a representação do conhecimento como "propriedade privada".

A tomada de consciência desse processo degradador é um problema e implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) de superar a alienação, quanto uma situação conscientizadora dessa necessidade (aspecto objetivo).

A instituição escolar, apesar das suas funções socializadoras e seletivas, pode criar situações conscientizadoras cujo resultado não é o esperado pelas classes que a controlam. A escola apresenta relativa autonomia em relação ao sistema político, econômico e social que a produziu. Esse caráter contribui para criar possibilidades contestadoras do processo de coisificação.

Assim, ao mesmo tempo que a instituição escolar está programada para reproduzir ideologias escamoteadoras da realidade social, dos seus conflitos e das suas lutas, ela pode romper com esta perspectiva, revelando a alienação e denunciando a lógica capitalista que a produz. Nesse sentido, ela apenas manifesta as contradições da totalidade social da qual é expressão e se torna instrumento crítico, através de indivíduos que potencialmente possam se converter em agentes de mudança e se colocar do outro lado do *front* ideológico erguido dentro da escola.

Ao fazer a crítica à sociedade e às instituições que produziram sua espoliação, os trabalhadores — nesse caso específico os professores e pesquisadores — já deslancharam a tomada de consciência capaz de levá-los a desenvolver uma interpretação nova do mundo, já começaram a forjar um processo de modificação do mundo, cujos efeitos multiplicadores nas consciências individuais são

6 Na Grécia antiga os *mnemones* eram pessoas que guardavam a lembrança do passado, podendo ter uma função ocasional ou durável. Constituíam uma espécie de "memórias vivas" utilizadas pelos magistrados, nas cidades, para a resolução de casos pendentes em matéria religiosa e jurídica. Quando a escrita se desenvolve eles se transformam em arquivistas (Le Goff, 1984).

7 Consultei para redigir este item os seguintes textos: Bosi (1979, cap. I e II, p. 5-49); Certeau (1982, cap. I e II, p. 31-119); Konder (1984, p. 29-35); Le Goff (1984, p. 11-47); Nunes, (1980, p. 15-23) e (1984, p. 1-26); Sarup, (1980, cap IX, p. 119-134); Saviani (1980, p. 17-30); Schaff (1978, p. 201-210).

fundamentais, mesmo antes da efetiva subversão da sociedade capitalista, através da revolução.

A necessidade de revisão de si próprio e da própria sociedade que o produziu leva o trabalhador a desenvolver poderes que até então tinha sufocado. Ao mergulhar no seu trabalho cotidiano ele retorna sobre si mesmo e constrói o projeto de recuperar a humanização perdida, de articular sua consciência, de buscar a lucidez na reflexão e na ação, de resgatar as ligações entre os acontecimentos da vida cotidiana e as transformações estruturais que os condicionam, de superar preconceitos e estabelecer uma relação plena e amadurecida com seus companheiros, com o conhecimento que usufrui e o saber que produz. Ele procura criar, dentro das circunstâncias, a possibilidade de controlar seus próprios produtos. À destruição da memória dos oprimidos ele responde com a sua construção.

Meu trabalho de docência e pesquisa em história (da Educação) significou a oportunidade de reconstituir a história da sociedade brasileira e a minha própria história familiar e pessoal. Pude, gradativamente, preencher o vazio que a cultura autoritária me legou e me descobrir como ser situado, capaz de me apropriar da alienação e construir uma relação consciente com a totalidade.

Entre as alternativas possíveis com que deparei na minha jornada intelectual optei pela *Filosofia da Praxis*, no sentido que Vázquez lhe confere, como um método de conhecimento, um compromisso moral e uma consciência da ação política. Percebo, porém, que abraçar essa concepção filosófica só amplia, e muito, meu esforço e meu trabalho de compreensão, pois a formação da consciência filosófica marxista é projeto de uma vida inteira e de várias vidas em diferentes momentos históricos.

A consciência da abrangência dessa opção tornou-me também sensível para o fato de que a capacidade de compreender a relação entre história e biografia, entre a perspectiva política e a psicológica, se exerce num espaço contraditório, cuja tensão entre a situação dada e a ação, as intenções e os resultados, a oscilação entre o que sou e o que suponho ou supõem que sou, me desequilibra e, muitas vezes me assusta.

Quanto mais me percebo identificada no papel que exerço, enquanto profissional que lida com a formação da consciência (a minha própria e a dos outros) mais necessidade sinto de, nele, me afastar. Debato-me num exercício incessante para desaprender o aprendido e abrir novos espaços para o meu pensamento e a minha reflexão.

Essa aventura relativizadora, contudo, não me garante, infelizmente, a ultrapassagem ou o tão almejado salto qualitativo da consciência. Ela aguça o meu sentimento de impotência mas, assim o fazendo, também amplia, de uma maneira lenta e sofrida, a possibilidade que tenho de dominar a realidade rebelde.

Nesse duelo com a realidade, a linguagem é arma e armadura. Ela me permite deslocamentos múltiplos entre o dado e o criado, o passado, o presente e o futuro. Ela me permite, também, condensar a temporalidade, os sentimentos e as idéias no próprio ato de lançar-me no contexto discursivo. A linguagem se encarna na minha subjetividade e a transfigura, sintetizando, na potencialidade

da palavra, minha singularidade (particular e acidental) e a universalidade do genérico.

Ao percorrer os múltiplos espaços da instituição escolar, ao me debruçar sobre documentos antigos, carregados de emoções, dores, problemas pessoais, desejo de poder, propostas, o que encontro?

Encontro homens falando de homens. Encontro a mim mesma: o ator na história, tomando partido, correndo riscos, rejeitando e aceitando estratégias e táticas de enfrentamento da realidade, testando-se na prática da conjuntura, transformando-se. Nesse exercício estabelecimento ou não alianças com segmentos ou grupos de homens das gerações passadas. Ouço suas vozes entrecortadas. Minha função é fazê-las falar. Lembrá-las.

Os trabalhos da memória são infundáveis. Seus produtos não substituem a praxis social, mas lhe servem como testemunha e interrogação. Constituem, também, uma decepção antecipada, pelo fato de nunca esgotar toda a sua potencial possibilidade.

Reconstituir a história é lembrar. Lembrar é re-fazer, trabalhando silenciosamente, separando, reunindo, transformando, articulando de um modo artesanal um lugar social, certas práticas "científicas" e uma escrita. Re-fazer a história é construir uma experiência interior específica, mas não individualista, pois a tomada de consciência, pelo sujeito que conhece, do caráter limitado e condicionado do conhecimento que usufrui e produz é de origem social. Graças à educação é possível a apropriação de uma consciência teórica construída socialmente e graças à cooperação, ao trabalho comum, é possível a elaboração da crítica.

Falo e escrevo. Lembro.

Ao interrogar aos outros interrogo-me. Reinvento a minha prática e aprendo com meus erros. Luto contra a morte, não só ao resgatar os vestígios que outras gerações deixaram como prolongação de si mesmas, mas também ao enfrentá-la em meu próprio nome, como se quisesse vencê-la de véspera.

Nesse ato quixotesco só desejo que a emoção sobreviva. Que o meu trabalho, semente lançada na areia, brote. Que o conhecimento de mim mesma e dos outros, apesar das dúvidas, das apalpadelas e dos recuos, seja como a chuva quando cai em terra seca: um ato amoroso, apaziguante, fecundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, P. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo, T.A. Queiróz, 1983.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- CURY, C.R.J. *Educação e Contradição — Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. PUC Departamento de Educação, tese de doutorado, s/d. [Tese de Doutorado PUCSP, Departamento de Educação].
- KONDER, L. *O que é dialética*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- LE GOFF, J. *Memória*. IN: Enciclopédia Einaudi. Porto, Imprensa Nacional — Casa do Moeda, 1984.

- MARTINS, L. A geração A15 (um ensaio sobre autoritarismo e alienação). *Ensaio de Opinião*. Rio de Janeiro, Paz e Terra (2): 72-103, 1979.
- MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes, 1978.
- NUNES, C. *Escola & Dependência*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- _____. *A escola primária de nossos pais e de nossos avós*. R.J., PUC, Departamento de Educação, relatório de pesquisa, 1984.
- PONCE, A. *Educação e luta de classe*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1981.
- SARUP, M. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1980.
- SCHAFF, A. *Langage et Connaissance (suivi de six essais sur la philosophie du langage)*. Paris, Éditions Anthropos, 1969.
- _____. *La objetividad del conocimiento a la luz de la sociología del conocimiento y del análisis del lenguaje*. IN: VERRON, E. *El proceso ideológico*. Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1971.
- _____. *História e Verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. São Paulo, Paz e Terra, 1977.