

Enfrentando preconceito(s) na escola: educar a partir do pensamento e da memória

Facing prejudice(s) in school: educating from thinking and memory

Enfrentando prejuicio(s) en la escuela: educar a partir del pensamiento y de la memoria

Helena Maria Marques Araújo – Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UniRio

Monique Marques Longo – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

RESUMO

Um dos desafios que atravessam o cotidiano das escolas na atualidade reside na mediação de conflitos gerados pelo preconceito a grupos identitários discursados historicamente de formas desiguais. Este artigo propõe-se a compreender as possibilidades práticas do “estatuto do pensamento” (ARENDR, 2008) e da promoção de memórias felizes (RICOEUR, 2007) na desconstrução das hierarquizações que fomentam atitudes discriminatórias nas escolas. Trata-se de um estudo de natureza teórica que se utiliza dos liames da filosofia e cujos iniciais questionamentos emergem de saberes práticos de duas docentes em uma universidade pública carioca. Considerou-se que compreender e rememorar as identidades subalternizadas historicamente, com base nos aportes teóricos mencionados, seriam atos relevantes às práticas de desconstrução das diversas facetas do preconceito promovido e praticado nas escolas.

Palavras-chave: pensamento; memória; preconceito; formação docente.

ABSTRACT

One of the challenges that comes across the day-to-day life of schools nowadays lies in the mediation of conflicts generated by prejudice against identity groups historically discourses in unequal ways. This paper proposes to understand the practical possibilities of the "status of thought" (ARENDR, 2008) and the promotion of happy memories (RICOEUR, 2007) in deconstructing hierarchies that foster discriminatory attitudes in schools. It is a study of a theoretical nature that uses the threads of philosophy, and whose initial questions emerged from the practical knowledge of two teachers at a public university in Rio de Janeiro (Brazil). It was considered that understanding and recalling historically subalternized identities, based on the aforementioned theoretical contributions, would be acts relevant to the practices of deconstruction of the various facets of the prejudice promoted and practiced in schools.

Keyword: thought; memory; prejudice; teacher training

RESUMEN

Uno de los desafíos que atraviesan el cotidiano de las escuelas en la actualidad reside en la mediación de conflictos generados por el prejuicio a grupos identitarios discursados históricamente de formas desiguales. Este artículo se propone a comprender las posibilidades prácticas del "estatuto del pensamiento" (ARENDT, 2008) y de la promoción de memorias felices (RICOEUR, 2007) en la deconstrucción de las jerarquizaciones que fomenten actitudes discriminatorias en las escuelas. Se trata de un estudio de naturaleza teórica que se utiliza de los lamentos de la filosofía y cuyos iniciales cuestionamientos emergen de saberes prácticos de dos docentes en una universidad pública carioca. Se consideró que comprender y recordar las identidades subalternizadas históricamente, con base en los aportes teóricos mencionados, serían actos relevantes a las prácticas de deconstrucción de las diversas facetas del prejuicio promovido y practicado en las escuelas.

Palabras-clave: pensamiento; memoria; prejuicio; formación de profesores.

Introdução

Este artigo surge de inquietações vivenciadas por duas docentes, supervisoras dos estágios curriculares obrigatórios de uma universidade pública, localizada na cidade do Rio de Janeiro. No decorrer de nossa prática cotidiana somos desafiadas a orientar licenciandos, futuros professores, a mediar conflitos interpessoais fomentados, na sua maioria, por atitudes discriminatórias a determinados grupos identitários que, no decorrer do nosso processo histórico, foram discursados hierarquicamente de forma desigual. Hipotetizamos que esses discursos, ratificados cotidianamente pelos próprios professores, reverberam em olhares preconceituosos ante o outro, diferente de mim, e resultam em conflitos violentos vivenciados pelos licenciandos desde suas primeiras experiências práticas, nos estágios. Pensar estratégias de mediação desses conflitos, assim como fundamentar teórica/filosoficamente ações questionadoras dos diversos tipos de preconceito, mostrou-se necessário às nossas práticas docentes e tornou-se o problema instigador do artigo aqui exposto.

Em nosso texto, almejamos estabelecer um diálogo possível entre o estatuto epistemológico do pensamento, proposto pela filósofa Hannah Arendt (2008) e o conceito de memória como dever e necessidade jurídica e social, apresentado por Paul Ricoeur, como um possível aporte teórico às práticas subversoras dos discursos hierarquicamente desiguais dirigidos aos diversos grupos identitários. Buscamos, igualmente, compreender como se poderiam constituir práticas emancipadoras e não preconceituosas nas diversas instituições de ensino, embasadas por tais proposições teóricas.

Quais seriam os liames que nos aproximam ou separam em extremos os quais nos conduzem, por um lado, a um projeto político justo e menos desigual e, por outro, aos limites de injustiças sociais calcadas no(s) preconceito(s) a determinados grupos sociais? Como homens ditos bons, lúcidos, de bom senso foram coniventes com o nazismo, o *apartheid* e tantos outros regimes políticos que excluem e discriminam como ideologias de Estado, por exemplo? Como as sociedades se

silenciam diante do genocídio de inúmeros jovens pobres e negros até hoje? Como tais questões atravessam o cotidiano das escolas e professores lidam com tais desafios?

São essas e outras inquietações, concernentes à temática do preconceito, que nos levaram a refletir sobre a possibilidade de um aporte teórico que favoreça propostas educacionais direcionadas à formação de futuras sociedades mais justas, menos excludentes e mais solidárias do que a atual. O artigo caracteriza-se como uma revisão teórica/filosófica pautada em expoentes do pensamento vigente: Hannah Arendt, Beatriz Sarlo e Paul Ricoeur. Com Hannah Arendt (2008), centramo-nos no “estatuto do pensamento” para compreender a imprescindibilidade da prática das desconstruções reflexivas ante ideias aceitas sem exames – mote dos preconceitos arraigados. Já com Ricoeur (2007), focamos na reflexão a respeito da importância da construção da memória feliz, potencialmente justa, e da viabilidade do perdão como caminho aos recomeços dos ciclos sociais. Com Sarlo (2007), entendemos a importância da memória não apenas como um direito, mas como um dever, uma necessidade jurídica, política e social que aporte práticas de combate às injustiças historicamente praticadas.

Neste artigo, visamos construir tal aporte teórico para que possamos contribuir com a prática dos licenciandos, futuros professores, desafiados pela temática do preconceito, durante seus estágios curriculares obrigatórios em cursos de graduação, situação essa que evidenciamos, como suas supervisoras. Almejamos promover uma reflexão acerca das possibilidades práticas do ato de pensar e da memória justa, por parte desses licenciandos quando chamados, cotidianamente, a mediar conflitos violentos oriundos de preconceitos e discriminações, nas diversas instituições de ensino.

Da delimitação dos conceitos de preconceito, pensamento e memória

Podemos conceber duas resoluções possíveis, decorrentes dos embates de ponto de vista inerentes às interações interpessoais: fomentam-se desconstruções de pensamentos arraigados ou criam-se mecanismos de rechaço ao diferente. Numa primeira situação, as experiências resultantes do contato com um outro, não igual a mim, mostram-se potentes processos de aprendizagens. As diferentes concepções, expostas pelo outro, promovem desequilíbrios nas estruturas cognitivas pré-existentes dos sujeitos (AUSUBEL, 2000) e favorecem a acomodação de novas informações às já instituídas. Novas estruturas cognitivas são formadas. Novas formas de conceber e ler os objetos são construídas.

Por outro lado, o contato com o diferente pode promover um desprazer emocional. Os desequilíbrios gerados pelas novas informações, oriundas do diverso,

geram sentimentos de incapacidade de pensar e saber acerca de tudo; algo insuportável para determinados indivíduos. Desta forma, reage-se à diversidade humana negando, excluindo o outro, o que pressupõe, como expunha Anna Freud (2006), mecanismos de defesa físicos ou psíquicos contra o diferente. Ante o não semelhante a nós – e que nos confronta com possibilidades de sermos o que não somos – buscamos, muitas vezes, negá-lo, excluí-lo, dizimá-lo. Como exemplo, assistimos, cotidianamente, agressões físicas ao negro, ao homossexual, aos povos indígenas ou demais sujeitos cujos marcadores identitários não sustentam a lógica da normalidade sócio-temporalmente estipulada.

Nos embates de pontos de vista que emergem da interação social, postula Vicentin (2009, p. 19), “a pessoa é levada pelo desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de se estabelecer a reciprocidade, levando em conta o ponto de vista do outro e operando em termos de sentimentos, perspectivas e ideias de uma outra pessoa”. Estas ações, típicas de um determinado tipo de personalidade, a assertiva, são, ainda segundo a autora (2009), desenvolvidas e ensinadas desde a infância, sobretudo, pelas famílias e na escola.

Como formadoras de professores de dois cursos de licenciatura diferentes, de uma universidade pública carioca, observamos, de forma semelhante, a existência de alunos, tanto inseridos nas escolas como matriculados nos cursos de formação docente, que apresentam facilidade de dialogar, escutar e aprender com opiniões diversas. Igualmente, percebemos alunos que se apegam a conceitos e opiniões de forma arraigada, apresentando resistência cognitiva e emocional para desconstruí-los. Entramos em contato, semestralmente, com licenciandos, futuros professores, que apresentam visões discriminatórias acerca da sexualidade de seus alunos, dificuldade de lidar com determinada raça, etnia e com significantes típicos de classes sociais desfavorecidas, hierarquizando-os.

Passamos a nos questionar: o que difere um sujeito que exclui o outro daquele que aprende com o diferente? Quais estratégias possibilitam a formação de alunos capazes de se utilizar do diálogo como meio de resolver desacordos e promover novas aprendizagens? Qual o papel do ato de pensar no momento de decidir quais instrumentos cognitivos e/ou físicos utilizar para solucionar desavenças? Se tais capacidades pressupõem a autonomia moral, qual a relação entre o pensamento e o julgamento axiológico? Se pressupomos que o agir autônomo implica liberdade de ação, quais parâmetros significam e/ou balizam esse ato livre?

Em sua obra intitulada *A Vida do Espírito* (2008) Hannah Arendt ocupa-se da análise das especificidades do “estatuto do pensamento”. Num primeiro momento, a autora versa sobre a natureza crítica e desconstrutora do ato de pensar frente às opiniões e convicções aceitas sem exame. Ulteriormente, busca traçar uma ligação entre a incapacidade de submeter os fatos à inspeção do pensamento e à prática do

mal. Tais pressupostos ajudam-nos a responder parte das prévias questões aqui expostas.

Como resposta apresentada, por todos os homens, à sua inserção no mundo, o ato de pensar, assim como o querer e o julgar, para Arendt (2008), circunscrevem-se como atividades do espírito. Os homens independem destas atividades para sobreviver, diferentemente daquelas por meio das quais são condicionados existencialmente, como o trabalho, a ação e o labor. O trabalho, segundo Arendt (2008), produz-se quando o homem busca artificialmente acrescentar ao ambiente um conjunto de artefatos produzidos manualmente. O labor se relaciona com sua condição biológica; provê, ao homem, alimento e assegura sua reprodução. Por sua vez, a ação reflete a pluralidade da existência enquanto homem; corresponde à sua existência em sociedade.

As atividades do espírito, complementa Arendt (2008), pressupõem a suspensão do envolvimento com a vida prática; elas ocorrem em um certo estado de calma, de “quietude” – apenas alcançada quando nos afastamos das paixões e desejos mundanos. No entanto, ressalta Jardim (2011, p. 123), “trata-se de atividades (não um estado) que podem ser iniciadas e que são interrompidas por algum apelo do mundo”. As exigências mundanas incitam o pensamento, porém tais exigências não são condições e nem finalidades do ato do pensar.

Para garantir sua existência no mundo das aparências, no entanto, o homem independe do pensar. Ele existe e sobrevive sem as atividades espirituais. Seria inclusive melhor afirmar que, numa visão arendtiana, toda vez que o homem se coloca a pensar há uma interrupção das suas atividades existenciais - do contato com o mundo das aparências que, no cotidiano, exige o desvio da atenção e da reflexão.

A despeito de independe e prescindir de condições e finalidades, muitas são as consequências que o ato de pensar traz ao ente que pensa. A intrínseca ligação entre o pensar e o julgar vai configurar a qualidade moral do sujeito: balizará a formação do juízo axiológico humano e o agir frente às escolhas corretas e àquelas que trarão más consequências ao sujeito e ao seu entorno.

Ressalta Jardim (2011, p.125) que, para Arendt, “a prática de boas ou más ações não resulta da posse – ou da falta – de algum conhecimento ou da adesão a alguma doutrina filosófica. Ela também não deriva da desobediência aos códigos morais”. É o valor axiológico da atividade do pensamento que balizará o agir ético para filósofa alemã. Seria o pensamento uma condição que impediria a prática de más ações? O diálogo harmonioso de mim comigo mesmo garantiria o ato moral? Arendt (2008) questiona. Seria o pensamento uma condição que impediria o preconceito e a violência ao diferente quando em conflito nas escolas? Nós nos questionamos.

O ato moral, numa perspectiva arendtiana, não se caracteriza pela obediência aos códigos de conduta ou às regras ditadas de forma externa ao sujeito, mas

dependerá exclusivamente da harmonia constitutiva do próprio exercício do pensamento. Arendt distancia-se de Kant e afirma que a capacidade de cometer crimes terríveis, como os de Eichmann¹, não seria radical, mas residiria na sua total incapacidade de submeter os fatos à inspeção do pensamento. A violência praticada pelo oficial, o mal, era, para ele, banal.

No caso das escolas, as situações de preconceito e exclusão podem ser compreendidas, com o auxílio de Arendt, como oriundas da incapacidade dos jovens submeterem o diferente (pessoa ou concepção) à inspeção do pensamento. Do que consistiria o ineditismo do ato de pensar frente à aprendizagem dos códigos, dos valores e das normas morais?

Diferente do mero conhecimento e da assimilação dos saberes compartilhados socialmente, o pensamento vai além, torna-se compreensão. A atividade de pensar, ressalta Jardim (2011, p. 106), “permite dotar de significado os acontecimentos, e por esse motivo apresentar-se como uma resposta a ele. A compreensão ensina a lidar com o que irrevogavelmente passou e reconciliar-se com o que inevitavelmente existe”.

No ensaio teórico intitulado *Compreensão e Política: as dificuldades da compreensão (1954)*, Arendt ratifica a necessidade da prática da compreensão para a conciliação com os fatos vivenciados. Para a filósofa, o resultado do processo de pensar/compreender é a significação que damos aos atos que fazemos ou sofremos no decorrer da vida, sendo, portanto, um processo interminável e constante.

A prática da compreensão seria oposta ao processo de doutrinação, cuja operacionalização se utiliza das palavras para edificar opiniões e/ou transcender o campo sólido dos fatos. A autora exemplifica a doutrinação com as práticas da violência no campo político, visível, por exemplo, na instauração dos regimes totalitários. Tais regimes utilizaram-se da falta de compreensão promovida pela exploração da experiência da solidão instaurada pelos Estados totalitários do século XIX.

Os episódios violentos recorrentes nesse século, segundo Arendt (2008), decorrem das lacunas deixadas pela queda das autoridades que marcam o início do período moderno. A crise eclesial decorrente, principalmente, do movimento reformista, a descoberta de novos continentes que, por sua vez, ratificaram o movimento imperialista e a invenção do telescópio por Galileu, desequilibraram as bases sobre as quais os parâmetros da tradição se sustentavam, deixando a população “destituída de um lugar no mundo” (ARENDR, 2008). A exacerbação dessa experiência solitária, fomentada pelos regimes totalitários, passou a ditar as bases do processo de alienação popular.

¹ Referência ao oficial nazista Adolf Eichman cujo julgamento foi assistido por Arendt, como redatora da revista *New Yorker*, e analisado na sua obra “Eichmann em Jerusalem”.

Sem os pilares da tradição que sustentavam o seu pertencimento a um momento e a um espaço específicos, a população passou a vivenciar uma “forma extrema de desamparo” (JARDIM 2011, p.37), uma profunda experiência de solidão que, de forma exacerbada, constituiu o alvo central da doutrinação ideológica instaurada pelos regimes ditatoriais.

Contra a doutrinação, defende-se a prática da compreensão. “A compreensão precede e sucede o conhecimento”, advoga a alemã (ARENDR, 2008, p. 334). As compreensões preliminares – isto é, o senso comum, as ideias mundanas – ditam a base e/ou o ponto de partida para o agir transcendente dos cientistas, mas podem e devem ser desconstruídas, como um vento que passa não deixando nada no lugar. Basear as ações humanas apenas nas compreensões preliminares encurrala o homem no mundo das aparências, sem possibilidade de significações reais, de desconstrução de doutrinações, de negação de ideologizações e do evitamento de práticas violentas fomentadas por hierarquizações de grupos social e historicamente discriminados.

É por meio deste movimento de retirada das aparências, das compreensões preliminares, do agir transcende do pensamento e de seu retorno por meio do juízo, que obtém significado o agir moral. Somente o ato eticamente válido – aquele submetido ao pensar – possibilita a desconstrução de preconceitos, conceitos reverberados socialmente, sem exame.

Ante a prática de refletir e desconstruir conceitos e ideias, no entanto, um questionamento emerge: devemos responder aos apelos mundanos, às situações corriqueiras com palavras e ações, ao que resta após as desconstruções? De onde partimos? Que seleções fazemos sobre o que refletir? Algo fica como memória? Qual o papel político e moral das lembranças – e quais? – no enfrentamento das visões preconceituosas?

Numa definição simplista, a memória constituir-se-ia de tudo aquilo que guardamos no cérebro, que conseguimos armazenar e somos capazes de lembrar. Numa concepção mais aprofundada, de acordo com Ricoeur (2007), é impossível falar-se de memória sem se falar de esquecimento, um binômio inseparável regido por níveis intermediários entre tempo e narrativa.

Para melhor compreensão, Ricoeur (2007) remete-nos à evocação da lembrança. Por exemplo, as lembranças de termos morado em tal casa, ou termos viajado a tal lugar do mundo, são fragmentos de memória eloquentes, que nos remetem a determinados lugares e pessoas. Esse tipo de memória íntima costuma proporcionar lembranças compartilhadas entre entes próximos. Neste sentido, interessa-nos perceber como passamos da memória individual compartilhada à memória coletiva que produz normatizações, hierarquizações e discriminações sociais.

O tempo narrado e o espaço habitado estão, no urbano, estreitamente associados. A Geografia é, então, o meio. Há uma dialética entre espaço vivido, espaço geométrico e espaço habitado e tempo vivido, cósmico e histórico. Ricoeur (2007) compreende que a ação historiográfica origina-se de uma dupla redução, ou seja, da experiência viva da memória e da especulação multimilenar sobre a ordem do tempo. Assim sendo, concordamos com o autor quando afirma que é tarefa da memória, instruída pela história e, conseqüentemente, do professor, preservar essa história especulativa multiseular.

Ricoeur (2007) direciona-nos, assim, a refletir acerca da complexidade do testemunho, questionando sua confiabilidade, isto é, se ele atesta a realidade de uma cena diante de alguém. Há uma estrutura dialogal no testemunho, pois a testemunha pede que lhe deem crédito. Dá-se uma autenticação ao testemunho após a resposta daquele que o recebe e o aceita. A partir daí, ele está não só autenticado, mas acreditado. Outra característica do testemunho, segundo Ricoeur (2007), é que, além da credibilidade e confiabilidade, há a disponibilidade da testemunha para reiterá-lo. A testemunha confiável é aquela que pode manter seu testemunho através do tempo.

O esquecimento não é só inimigo da memória, mas da própria história. Porém, toda a memória guarda um potencial de esquecimento. Por isso, há um esquecimento de reserva, que se torna um recurso para a história. O esquecimento demonstra o quanto nós somos vulneráveis. Ricoeur (2007) frisa que a problemática da memória é o esquecimento. Não existe história sem o ato investigativo. Podemos investigar outras práticas educativas em diferentes lugares e tempos históricos. Segundo Ricoeur (2007), a subjetividade é outro fator que influencia na interpretação do texto histórico, por isso a história pode ser revista, reinterpretada.

Ricoeur (2007), ulteriormente, direciona-se às especificidades e aos desafios que atravessam a prática do perdão. A anistia enquanto esquecimento institucional toca nas próprias raízes do político, na relação mais profunda e mais dissimulada com um passado declarado proibido. Por isso, entre a anistia e a memória há uma proximidade mais do que fonética, um pacto secreto com a denegação da memória. Muitas vezes a anistia faz o papel de um desígnio de terapia social emergencial sob o signo da utilidade e não da verdade. Sendo assim, Ricoeur (2007) conclui que a fronteira entre a anistia e a memória pode ser preservada em sua integridade graças ao trabalho da primeira, complementado pelo do luto e norteado pelo espírito do perdão.

Por outro lado, o perdão coloca o risco do esquecimento no plano da memória e da história. Sendo assim, a falta, o "erro" constitui a oportunidade de se perdoar. Portanto, segundo Ricoeur (2007), o perdão é horizonte comum da memória, da história e do esquecimento. A falta é o pressuposto do perdão, logo, não pode haver perdão, se não há culpado. O perdão faz referência à culpabilidade e

à reconciliação com o passado. O perdão sana a dívida, mas não a esquece. O perdão é um incógnito, rompe o ódio e a vingança, é um desafio difícil, mas possível. Por isso, Ricoeur (2007) coloca o perdão no ramo do amor. Afirma que fé, esperança e caridade permanecem, mas afirma que a caridade é que desculpa tudo, até o imperdoável. Sendo assim, o perdão não se deveria estabelecer nem como excepcional e nem como extraordinário, pois é uma das virtualidades da ação humana. Acrescenta que os homens só são capazes de perdoar aquilo que podem punir.

Poderíamos, então, imaginar que para perdoar precisamos saber o que podemos punir. Na escola, observamos que a maioria dos preconceitos ocorre de forma dissimulada, significada como brincadeira. A discriminação dá-se de forma enevoada, velada, escondida. Para repactuarmos as relações sociais através de mecanismo do perdão, portanto, torna-se necessário assumir o erro, os fatos, as discriminações. Sendo assim, podemos acionar a memória através de suas construções para nos permitirem a possibilidade da repactuação social. Subjacentemente, podemos considerar que a maioria dos preconceitos gera discriminações – sociais, raciais, sexuais e econômicas –, as quais só poderão ser desconstruídas, se assumidas.

Neste ponto, relembramos e defendemos que, sob o aporte de Arendt (2008), podemos nos valer da prática do pensamento – da compreensão e da desconstrução – e do poder da memória contra-hegemônica (CHAGAS, 2000), a memória que denuncia as atrocidades vividas e não vividas, tudo aquilo que não silencia, visando à concretização da justiça social. Podemos pensar se o fomento de um espaço de reflexão acerca dos preconceitos, junto à rememoração dos momentos que nos levaram a discriminar determinados grupos identitários, podem-se tornar imprescindíveis à vigência de uma cultura não violenta, de uma cultura da paz nas escolas.

Sarlo (2007) complementa nossas reflexões ressaltando que história e memória são dois campos em conflito, pois nem sempre a história acredita na memória, assim como a memória duvida da história, quando esta desconsidera basicamente direitos da lembrança.

Sarlo (2007) questiona o uso da primeira pessoa do testemunho como única fonte de seleção dos fatos históricos. Mais do que um excesso de memória, é importante compreender do que lembrar, embora para entender do que lembrar seja preciso lembrar. Por isso, segundo a autora, podemos usar o testemunho da primeira pessoa, mas não só esse tipo de testemunho. Não há testemunho sem experiência, nem experiência sem narração, para a autora. Porém, não se pode representar tudo o que o sujeito viveu em sua experiência. A apreensão do real sempre será parcial.

Tanto Sarlo (2007) quanto Ricoeur (2007) entendem que o testemunho tem funções sociais ou judiciais, mas que, em seu uso historiográfico, deve ser submetido ao método crítico da história. Na pós-modernidade, o excesso da subjetividade é marcante. Assim sendo, busca-se a palavra, o direito à mesma, gerando, conseqüentemente, segundo Sarlo (id, p, 39), uma ideologia da “cura” identitária por meio da memória social ou pessoal. Logo, busca-se a reestruturação do “eu” comunitário local retirando-o da alienação. Assim, pode-se pensar no quanto as populações marginalizadas são fruto dessa coisificação, bem como as discriminações de alunos nas escolas.

Também nos deparamos com uma segunda questão de ordem epistemológica: a veracidade dos discursos identitários que criam problemas para a filosofia e para a história. A questão reside em refletir sobre o que garantem a memória e a primeira pessoa como captação de um sentido de experiência. Na pós-modernidade, todos parecem estar mais dispostos a aceitar as verdades de histórias no plural.

Para Sarlo (2007), a memória apresenta uma relação afetiva, moral, com o passado (ganhou um grande *status* a partir da 2ª Guerra Mundial). Já a história deve apresentar um distanciamento e uma busca de inteligibilidade que são o ofício do historiador. Mas, nas últimas décadas, a história aproximou-se da memória e aprendeu a interrogá-la, vide o crescimento da micro história e das “histórias orais”.

A memória, assim como a história, pode ser anacrônica, pois fala do passado no presente. Daí, termos que reconhecer o risco de tal anacronismo ao traçarmos limites e ações no exercício do método historiográfico.

Segundo Sarlo (2007), a memória organiza o passado e o coloniza com as concepções do presente. Tanto a história, quanto a memória têm interesse no presente, mas de formas diferentes. A autora afirma, e dá exemplos, que há outras formas de se trabalhar com a experiência. Podemos buscar explicações não somente na verdade do testemunho, podemos não privilegiar a primeira pessoa no testemunho e, sim, submeter a experiência a um controle historiográfico e das Ciências Sociais.

Também, a autora aborda o caso do testemunho de terceiros e o caráter duplo da utilização de “lembrar”, ou seja, “lembrar” o vivido ou “lembrar” narrações que não foram vividas pelo sujeito, mas contadas por terceiros. Sarlo (2007) denomina de pós-memória a geração seguinte àquela que protagonizou os acontecimentos, por exemplo, a memória dos filhos sobre a memória dos pais.

A pós-memória, além de se apoiar nos testemunhos, apoia-se em outras fontes. Para Sarlo (2007, p.97), toda experiência do passado é vicária, pois toda a narração do passado é uma representação, como afirma na citação seguinte:

Nessa dimensão identitária, a pós-memória cumpre as mesmas funções clássicas da memória: fundar um presente em relação com um passado. A

relação com esse passado não é diretamente pessoal, em termos de família e pertencimento, mas se dá através do público e da memória coletiva produzida institucionalmente.

Também Sarlo (2007) chama atenção para o caráter inacabado e fragmentário das subjetividades que lembram e as subjetividades que produzem. Além disso, acrescenta que os discursos da pós-modernidade renunciam à totalização.

Privilegiamos, em nosso estudo, esse binômio lembrança/esquecimento inerente à problemática da memória, referendados principalmente em Ricoeur (2007). Além disso, a discussão sobre o testemunho de Sarlo (2007) e Ricoeur (2007) também foi extremamente útil para entendermos o quanto a memória construída e recriada nas escolas pode ser avassaladora ou redentora.

Não podemos deixar de privilegiar em nosso estudo algo que atravessa a memória de nosso povo e está inscrito na memória coletiva, que é o quanto, em nosso passado colonial e imperial escravista, herdamos de preconceito e discriminação. É preciso que possamos entender como se deu a conquista da abolição da escravatura, dentre outros avanços sociais no que concerne à igualdade racial, por exemplo, para perceber a permanência do preconceito racial na sociedade vigente.

Sendo assim, é preciso recomeçar, escrever outros capítulos de nossa história, oferecendo memórias felizes (RICOEUR, 2007). Para o autor, a memória feliz é a memória justa, ou seja, aquela que contempla práticas não autoritárias, não dominadoras, não excludentes. O que nas aulas de história ou ciências humanas em geral ofertamos aos jovens como ilustrações de práticas sociais igualitárias e de resistência? Quais os nossos heróis que falam de poesia, divisão justa, igualdade?

Estará a escola, assim como fazem os regimes totalitários, utilizando-se de práticas doutrinárias – sanções, coerções e o abandono da memória e da tradição ou apenas usando a memória do poder, dos vencedores – como meios de resolução dos conflitos preconceituosos e das exclusões? As diversas formas de preconceito configuram-se como consequências dos limites do mero conhecimento e da carência do pensar e da memória nas práticas educativas? Por que não enxergar a memória como a percebiam os gregos, sendo correlata de vidência e êxtase?

O pensar e a memória justa como práticas de combate ao preconceito nas escolas

A despeito das limitadas reflexões expostas ao campo educacional, Arendt publica *A Crise na Educação*, na coletânea de 1968, direcionando seus questionamentos ao papel político com o qual a educação passou a se revestir. Diferente de se constituir como propriamente um mundo isolado e auto organizado – pressuposto base de teorias vigentes – como a montessoriana (MONTESSORI, 1965)

ou mesmo a piagetiana (PIAGET, 1936) – a escola seria apenas a instituição que faria a ponte entre a família e esse mundo. Tal processo dar-se-ia de forma gradativa e segundo um currículo padrão, ensinado pelo bom professor que, profundamente, o conhece e se apresenta como responsável por este mundo. Somente cientes do mundo no qual transitam, as crianças podem pensar o novo, o hoje, e subvertê-lo, quando necessário.

Não seria, então, o preconceito, uma consequência também desse desamparo vivenciado hoje pelos jovens desprovidos de um espaço/tempo e/ou um saber/memória nas escolas? O ensino de memórias de vencedores, de histórias de guerras, desigualdades e heróis pode pressionar os sujeitos à prática de exclusões identitárias, sociais e econômicas? Pode a exclusão retratar uma descrença na instituição educacional capaz de promover saberes que lhes proporcionem conteúdos necessários ao convívio cotidiano? Se sim, a quais novos moldes nos devemos aportar para ratificar a autoridade dos professores hoje e, sobretudo, garantir a prática do pensar e a valorização das diferenças?

No artigo intitulado *O que é a autoridade?* (1968), a filósofa, com base na origem romana do conceito, ressalta a importância de se distinguir a autoridade da força e da persuasão. Salienta a filósofa (ARENDT, 2005, p. 129) que a autoridade, impreterivelmente, exige obediência, mas que, no entanto, não pode ser confundida com força ou violência. Para Arendt, é, na verdade, o oposto: a violência apenas elucida a impotência de um governo de se garantir como esfera política e da ausência de sua autoridade. Mas quais são os limites entre a liberdade e o autoritarismo?

Arendt introduz seu texto *O que é a liberdade?* (1968) afirmando que a dificuldade primeira de se refletir sobre o tema reside no seu não aparecimento como objeto de reflexão política nos discursos clássicos, quando emergem as grandes questões filosóficas e metafísicas na Antiguidade. A dificuldade complexifica-se quando o termo surge na esfera da tradição filosófica com distorção: a retirada do seu campo original – o âmbito da política e dos problemas humanos em geral – para o domínio interno, da vontade, onde ela seria aberta à auto inspeção. A dificuldade neste quesito reside, sobretudo, na contradição existente entre a consciência humana dos seus princípios morais – que nos significam como seres livres e, portanto, responsáveis – e nossa experiência cotidiana de mundo externo, no qual nos orientamos pelo princípio da causalidade. Por ser considerada como decorrente apenas de motivos internos e obscuros – portanto, não visíveis ao mundo das aparências –, a liberdade distancia-se de um significado político.

De forma resumida, para Arendt, “o homem nada saberia da sua liberdade interior se não tivesse antes experimentado a condição de estar livre como uma realidade mundana tangível” (2005, p. 194). Para a filósofa, o homem apenas pode praticar sua liberdade no contato com o outro, nas relações interpessoais e num

espaço público comum, onde podem se encontrar. Seriam as formas organizadas e as regras socialmente formuladas e acordadas entre esses homens que, então, garantiriam seu livre agir. Porém, como previamente ressaltado, essas regras somente são ratificadas como valor ético se passarem pelo exame do pensar, da prática reflexiva e da desconstrução autônoma.

Arendt (2005) retorna à Antiguidade para buscar a etimologia do termo agir e sua conexão com a liberdade. As três palavras gregas que significam agir e o verbo latino correspondente, liberdade, são, consecutivamente, *árkhein* (começar, conduzir), *prattein* (levar a cabo alguma coisa) e *agere* (por alguma coisa em movimento). É ressaltado que as qualidades do homem que age e que portanto é livre, se associam à capacidade de começar algo novo. É a partir da existência da possibilidade de um novo começo que se pode quebrar os automatismos inerentes aos processos vitais. “Ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa”, afirma Arendt (2005, p. 216).

Findamos com mais uma última questão para que, desta forma, possamos continuar pensando: se ação e liberdade são etimologicamente semelhantes, podemos pressupor que a autonomia implica em agir e esse agir para ser livre guiasse por princípios, já que somente se concretiza no campo político? Se, como seres que agem, podemos recomeçar, os constantes conflitos que ilustram os contatos interpessoais/sociais são possibilidades constantes de novos começos? Uma escola que nega o conflito entre diferentes inviabiliza a possibilidade de perdoar e de recomeçar?

Considerações finais: construindo “memórias felizes” na escola

Relembramos que nosso artigo parte de uma necessidade prática evidenciada por duas docentes supervisoras dos estágios de uma universidade pública carioca. Foi observado que um dos maiores desafios enfrentados hoje pelos licenciandos, ao iniciarem suas práticas docentes, consiste da dificuldade de mediar conflitos interpessoais. Os alunos sentem-se inseguros e confusos acerca da forma como devem agir frente a brigas, discussões, xingamentos e ante situações que remetem a casos de *bullying* promovidos, na sua maioria, por preconceitos. Buscamos, no artigo aqui proposto, portanto, apresentar uma possível fundamentação teórica, sobretudo filosófica, que nos permita pensar práticas desconstrutoras das diversas facetas da discriminação identitária.

Nesse sentido, remetemo-nos a Sarlo (2007) e Ricoeur (2007) os quais, apesar de considerarem história e memória dois campos em conflito, fundamentaram nossas reflexões acerca da importância da afirmação de memórias plurais, justas, que lembrem, reverberem, afirmem e empoderem identidades subalternizadas historicamente. Arendt (2008) e os pressupostos do “estatuto do pensamento”, por

sua vez, ratificou filosoficamente a imprescindibilidade da prática do pensar, da saída do mundo das aparências a partir dos conceitos mundanos e da busca por compreendê-los, quando preconceitos são aceitos sem exame. Desta forma, a filósofa ajudou-nos a compreender a vigências de práticas discriminatórias dentro das escolas, quando determinada raça, etnia, orientação sexual, classe social ou determinado gênero são lembrados, testemunhados e discursados como desiguais hierarquicamente.

Por que, então, não começarmos, pela escola, a lembrar e discursar acerca desses grupos subalternizados? Por que não empoderarmos e darmos visibilidade às histórias narradas e memórias construídas por esses grupos excluídos, como os dos afrodescendentes e dos ameríndios? Por que não favorecermos a desconstrução dessas hierarquizações por parte dos nossos alunos e fomentarmos a compreensão dos preconceitos gerados pelas memórias hegemônicas?

Esperamos ressignificar a memória, como esta aparece no conceito de rememoração em Benjamin (1985), revisitando o passado para criar um presente e futuro mais justos e igualitários para a construção de uma memória mais equânime. Segundo Silva (1999), educamos quando construímos identidades, produzimos novas subjetividades. Não é dessa memória mais justa, portanto, que a escola precisa “lembrar” para potencializar a construção de novas subjetividades e logo a produção de novas identidades?

Referências bibliográficas

AUSUBEL, David Paul. *The acquisition and retention of Knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. 212p.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de Jose Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das letras, 1989. 344p.

_____. *Compreensão e Política: As dificuldades da compreensão* In: *Compreender: formação, exílio e totalitarismo*. Ensaios (1930-1954). São Paulo: Companhia das Letras e Editora UFMG, 1954/2008. 360p.

_____. *A Vida do Espírito: o pensar, o querer e o julgar*. Tradução de Cesar Augusto de Almeida, Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 544p.

_____. A crise da educação. In: *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2005. pp. 221-247.

_____. O que é a liberdade. In: *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2005. pp. 188-220.

_____. O que é a autoridade In *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2005. pp. 127-187.

CHAGAS, Mário de Souza. *Memória e Poder: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus*. Disponível em: <www.quarteirao.com.br/pdf/mchagas>. Acesso em 7 set. 2017.

_____. Museu, memórias e movimentos sociais. *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 41, fev., 2008 Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2654>>. Acesso em: 7 set. 2017.

FREUD, Anna. *O Ego e os Mecanismos de Defesa*. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2006. 124 p.

JARDIM, Eduardo. *Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo começo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 160p.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965. 356p.

PIAGET, Jean. *Origins of Intelligence in the Child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1936. 420 p.

POLLACK, Michel. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*. v. 5, n. 10 pp. 200-212, 1992.

RICOEUR, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. 536p.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007. 129p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.

_____. (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 133p.

VICENTIN, Vanessa. *E Quando Chega a Adolescência: uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 128p.

Recebido em: 05/10/2017.

Aceito em: 11/01/2018.

Helena Maria Marques Araújo

Professora Adjunta de História do CAP/ UERJ, de Estágio Supervisionado em História do Departamento de História da UERJ e do Programa de Ensino em Educação Básica (PPGEB) do CAP/UERJ, assim como do PROF. HISTÓRIA (Programa Nacional de Formação de Professores de História). Pesquisadora do GECEC (Grupo de estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s)) da PUC-Rio, do GPPF/UniRio (Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores) e do LEH – CAP (Laboratório de Ensino de História) do CAP/UERJ. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), pela bolsa de estudo para pós-doutorado. Contato: hmaraujo@ig.com.br

Monique Marques Longo

Doutora em educação pela PUC-Rio, Mestre em Educação pela UFRJ, Psicopedagoga. Professora Adjunta da UERJ. Pesquisadora do GECEC (grupo de estudos sobre o cotidiano, educação e cultura(s) da PUC-Rio e coordenadora do GECCI (Grupo de Educação, Corpo, Cultura e Infância) da UERJ. Área de interesse: violência escolar, mediação de conflito, educação moral/ética, infância e cultura. Contato: moniqueml@globocom.com