

MEMÓRIA, IDENTIDADE E COMUNIDADE: REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE MEMÓRIA SOCIAL NA ESCOLA

Mauricio Antunes Tavares
Fundação Joaquim Nabuco
mauricio.antunes@fundaj.gov.br

Isabelle dos Santos França
Fundação Joaquim Nabuco
isabelle.franca@fundaj.gov.br

Resumo

Compreendendo a aproximação do museu e escola na construção de processos educativos integrais, o Museu do Homem do Nordeste elaborou o projeto Memória Social na Escola, tendo por objetivo propor às instituições escolares o desenvolvimento de projetos pedagógicos com pesquisas sobre temáticas relacionadas à comunidade. Neste texto destacamos a experiência vivenciada numa escola localizada na Vila Mercês, bairro rural do Município do Cabo de Santo Agostinho-PE, onde os estudantes puderam vivenciar as experiências de (re)descobrir elementos formadores da estrutura social, política e cultural da comunidade, e os processos identitários evidenciados.

Palavras-chave: Relação museu-escola. Memória social. Identidade. Comunidade.

MEMORY, IDENTITY AND COMMUNITY: REFLECTIONS ABOUT A SOCIAL MEMORY PROJECT AT SCHOOL

Abstract

Understanding the approximation between museum and school in the construction of integrated educational processes, the Museu do Homem do Nordeste (Museum of the Northeast Man) has developed the project Social Memory in School, aiming to propose to education institutions the development of educational projects with research related with community issues. In this paper we highlight our experience in a school located in the Mercês village, rural neighborhood in the city of Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, where students have had experiences of (re)discover the social, political and cultural structure elements of the community, evidencing identity processes.

Keywords: Relation museum – school. Social memory. Identity. Community.

Introdução

O que se espera de um projeto de memória social elaborado por uma instituição museal para ser desenvolvido em escolas? Sobre as possíveis respostas muito se fala nas discussões acerca da aproximação desses espaços, que podem ser vistos como complementares na busca da educação integral, uma noção que

gera muitas discussões sobre qual seria a definição mais precisa dessa integralidade, se nos propósitos humanistas, onde a contribuição da cultura é mais evidente, ou se nos aspectos operacionais, como na formulação do Plano Nacional de Educação onde se lê educação “em tempo integral”. Pesa a favor daqueles que defendem que a educação integral não se alcança exclusivamente pela instituição escolar a estatística da visita aos museus brasileiros: a maior parte do público museal é composto por escolares.

Tomando o partido dos que consideram a educação integral como tarefa de toda a sociedade, em 2014, o Museu do Homem do Nordeste (Munhe), órgão vinculado à Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) / Ministério da Educação, localizado em Recife (PE), elaborou o projeto Memória Social na Escola, cujo principal objetivo é propor à escola constituir-se como lugar de memória da comunidade, sem que isto seja tomado como outra responsabilidade externa ao fazer escolar, a partir do momento em que o projeto seja conduzido como pesquisa-ação e seus processos e resultados sejam transformados em currículo. Simplificando, o que propomos à escola é o desenvolvimento de projetos pedagógicos com temáticas relacionadas com o contexto da comunidade, utilizando metodologias de pesquisa, como entrevistas de história oral/história de vida, pesquisa documental (fotografias de famílias, jornais, documentos de posse), e trabalhando na transformação do material coletado a partir das variadas perspectivas curriculares: história, geografia, língua portuguesa, literatura, artes visuais, etc.

Com essas características o projeto pode ser inserido na lógica escolar e fazer parte do projeto pedagógico da escola, considerando o potencial que ele tem de produzir conhecimentos contextualizados. Alias, ressalte-se que com essas características o projeto é muito mais da escola do que do museu, que se coloca como parceiro apoiador, desde a formação dos professores, passando pelo desenvolvimento da pesquisa até a construção de produtos para exposição dos conhecimentos construídos pelo projeto, que podem ser vídeos (já realizados), exposições (em elaboração), livro (no prelo), site na internet ou outras mídias.

Durante um ano, técnicos do museu, juntamente com professores e alunos da rede pública de ensino e moradores da comunidade local onde está situada uma das cinco (5) escolas participantes – Escola Municipal Ministro André Cavalcanti - puderam vivenciar as experiências de (re)descobrir elementos formadores de sua

estrutura social, política e cultural de Mercês, bairro rural do Município do Cabo de Santo Agostinho-PE, a partir do projeto de memória social construído junto com a escola, que optou por estudar a história da comunidade.

A turma do 8º ano foi a protagonista de todo o processo. Durante os encontros os alunos foram revelando várias insatisfações acerca de Mercês e faziam construções muito negativas das pessoas, a partir da associação entre elas e as imagens socialmente construídas sobre os lugares em que moram.

A comunidade onde a escola se situa chama-se Mercês, porém, os moradores da comunidade se organizam no espaço de forma diferente. Antiga região de engenhos, no território oficialmente conhecido como Mercês estão localizadas outras comunidades: Sabiá, Utinga de Cima, Utinga de Baixo, Cacau, Espoço, Engenho Setúbal. A comunidade de Mercês, desta forma, deve ser compreendida como um complexo de diferentes experiências, interpretações e perspectivas. De acordo com os alunos, morar em Mercês só é interessante se for na Rua do Ferreiro, rua onde está situada os mais importantes equipamentos culturais/sociais do bairro: a própria escola, o posto de saúde, o antigo cinema, a antiga estação de trem e algumas igrejas.

Entre os próprios alunos, o prestígio socioeconômico das pessoas poderia ser evidenciado tendo como perspectiva o local onde moram. Assim, os lugares são hierarquizados pelos alunos numa escala de valores organizados pelos pares opostos perto-longe, vila-sítio-mato, onde morar na vila de Mercês ou em um sítio perto da vila é mais valorizado que morar em um lugar “mais longe”, com “mais mato”, “parecendo um buraco”, “onde não há nada”, lugares desprestigiados. Vários pesquisadores pensaram sobre as formas de diferenciação entre espaço rural e espaço urbano (BRANDÃO, 1999; WOORTMANN, 2004). Brandão, refletindo sobre suas pesquisas com camponeses, diz o seguinte: “Lembrava como as pessoas do campo, de uma maneira geral sugerem pensar como valor os cenários da natureza de uma forma diferente e até mesmo oposta à nossa” (1999, p. 34).

Essa hierarquia de lugares, ao mesmo tempo em que é formada por comparação de tamanho – quantidade de pessoas e de equipamentos sociais – e de distância em relação ao lugar mais valorizado, também está fundamentada, ao mesmo tempo em que corroborada, pela experiência dos próprios estudantes a partir do momento em que o deslocamento torna-se imperativo para avançar na escolarização – pois somente a escola Ministro André Cavalcanti oferece as séries

finais do Ensino Fundamental, enquanto que o Ensino Médio exige o deslocamento para a sede do município. Isto porque é na experiência do deslocamento, do contato com o outro que se sente o efeito do estigma e do preconceito acerca do lugar onde se mora. O estigma, enquanto forma de reduzir as características de certo lugar, pessoa ou coletivo, a um determinado aspecto, normalmente considerado negativo pelo senso comum, transformando esse aspecto particular em algo genérico, generalizado ao todo do qual é somente parte, está na base do preconceito de lugar, onde todos os indivíduos associados àquele lugar são estigmatizados (ALBUQUERQUE JR, 2001; NOVAES, 2006; TAVARES, 2010).

Aqueles que sofrem com o estigma e o preconceito em determinada situação podem, em outro contexto, fazer o mesmo com pessoas vindos de outros lugares. É o que ocorre nesta situação. Dentro da comunidade, os alunos que moram na vila de Mercês desdenham dos que moram nas comunidades anexas. Mas quando qualquer um deles vai à sede do município, é tratado como “matuto”, independentemente de morar na vila ou no sítio. Assim, nesta comunidade, como em outras partes do país, se constrói a imagem do subcidadão morador da comunidade rural como alguém atrasado, que não tem o mesmo potencial de desenvolvimento das habilidades e capacidades como as pessoas que moram na cidade, pessoas que, consideradas inferiores, necessitariam de outro tipo de escola, de assistência médica e social (TAVARES, 2014). Por isso alguns alunos tinham vergonha em dizer o local onde vivem.

Numa situação como essa, para que serve um projeto de memória na escola?

A memória como base para a construção de conhecimentos e identidades

Em um país jovem e formado por jovens, que deseja se pensar como o “país do futuro” e que faz do discurso sobre a escolarização uma das bases de construção do futuro, qual o sentido de levar um projeto de memória social para a instituição escolar?

Encontramos parte da resposta em Simone Weil:

Seria vão voltar as costas ao passado para só pensar no futuro. É uma ilusão perigosa acreditar que haja aí uma possibilidade. A oposição entre o futuro e o passado é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva a não ser os tesouros herdados do

passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado (WEIL, 1943 apud BOSI, 1996, p. 418).

Weil nos fala de passado, presente e futuro como tempos diacrônicos, simultâneos e entrelaçados. O passado é parte do nosso ser, presente na memória e na experiência e, sendo assim, é também presente. Esse passado que subsiste no presente é transformado em nós – *digerido, assimilado, recriado*, portanto, é movimento e é atualidade. Enquanto que o futuro não é outra coisa senão a projeção imaginada, ou prognosticada, dos atos e acontecimentos do presente, portanto, só existe enquanto possibilidade virtual dos efeitos das ações concretas feitas no presente. Por isso, ao final, Weil nos mostra que apenas o passado interessa para a existência, apenas ele nos dá substâncias para serem transformadas em vitalidade na ação sobre as condições de existência.

A palavra ação vem do latino *agere*, que significa "imprimir movimento a alguma coisa", que equivale ao termo grego *archein*, que significa iniciar, começar. Uma ação, nesta medida, corresponde ao início de algo inédito e singular, em que uma pessoa se revela às outras não sob a mediação da matéria, mas por meio de atos e palavras (ARENDRT, 1997, p. 188-193). A narrativa é uma das formas de atuação da pessoa na formação da sociedade. Quando habita o campo compartilhado por narrador e ouvinte, o passado de uma pessoa ingressa no regime de inteligibilidade de outras pessoas, aproxima-se do passado do grupo, entrelaçando memórias individuais e estas com a memória social. Como Ecléa Bosi (1995), diríamos que as narrativas das memórias se convertem em realidade social.

O ato de (re)construir memórias representa uma forma de participação das pessoas no domínio político, no seu sentido mais amplo, enquanto domínio dos interesses da vida de uma coletividade. E a escola é a principal instituição pública das sociedades modernas no trabalho de formação dos seus novos membros para a vida pública.

Ao discorrer sobre a crise da educação pública, no contexto estadunidense dos anos 1950, Hanna Arendt (2002) entende que esta seria parte de uma crise maior, da sociedade moderna, cuja origem estaria na perda do *senso comum*, entendido não como oposição ao saber científico, como é utilizado frequentemente, *mas como a ausência de significações partilhadas por uma comunidade*. Essa perda tem a ver com o declínio da tradição em uma sociedade onde a renovação é

constante, acelerada e socialmente valorizada, mais do que a tradição. Com o declínio da tradição, perde-se uma gama de ideias, práticas sociais, saberes e valores que caem no esquecimento, por não serem transmitidos às novas gerações. Perde-se a memória das experiências humanas. É aí que o problema toca na educação uma vez que sua função seria a de socializar os novos membros de uma sociedade em sua tradição cultural específica. A educação é, nos termos de Arendt, um segundo nascimento, uma nova natalidade, ou seja, o nascimento do ser social, o processo social de constituição do ser: *“a entrada no mundo das realizações simbólicas e materiais de uma cultura e, ao mesmo tempo, a esperança de sua renovação pelo advento dos novos”* (ARENDR, 2002, p. 115, grifo nosso).

Então, em resposta a essa crise, a instituição escolar, propõe Arendt, não pode abrir mão da memória, pois privar-nos da memória, seria nos privar da dimensão da profundidade da existência humana (ARENDR, 2002).

Entre os trabalhos da memória está a construção dos conhecimentos, de si mesmo, do contexto em que esse EU vive, sua comunidade, sua cultura, seus conflitos, seus desafios. Dotar as pessoas das condições intelectuais, éticas e morais para agir em/na sociedade. Possibilitar a construção de sentidos na vida individual e coletiva.

Ora, não é este, também, o trabalho da educação escolar?

Considerações finais

No decorrer do projeto os alunos chegaram a desafiar os professores e a equipe técnica do Museu a visitar a localidade mais distante da comunidade, reproduzindo o caminho realizado todos os dias por alguns deles, com duração média de duas horas para ir e voltar da escola. O desafio foi transformado em uma ação coletiva que serviu para fomentar discussões sobre os processos de construção de sentido em relação ao local onde se vive.

A partir dessa questão conflituosa sobre identificação/pertencimento construída a partir de relações com o território/lugar de moradia estão sendo desenvolvidas reflexões acerca de outras formas de identificação e de conflito, relacionadas a gênero, geração, religiosidade, tradições culturais e outros aspectos. Tomar como base de conhecimento a memória da comunidade tem possibilitado fazer reflexões críticas sobre os processos de formação e transformação de identidades sociais ao longo dos processos de mudanças sociais que ocorrem em

função da expansão dos processos de globalização da produção e da comunicação (CASTELLS, 1999), que impactam na comunidade, uma vez que está ao lado do complexo portuário-industrial de Suape.

Referências

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 2. ed. Recife: Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 4. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O afeto da terra**. São Paulo: Editora Unicamp, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TAVARES, Mauricio Antunes. Para livrar o campo do amarelão, da maleita, do alcoolismo e do ofidismo: a educação rural em Pernambuco nos anos 1930 a 1950. **Educar em Revista**, n. 54, p. 141-157, out./dez. 2014. (Dossier Manter a saúde, combater as doenças: História de Educação).

_____. Velhas formas de socialização, novas formas de sociabilidade: juventudes, conflito de gerações e mudanças sociais no Sertão nordestino. In: JUNQUEIRA, L. (Org.). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

WEIL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. In: BOSI, Ecléa (Org.). **Simone Weil: condição operária e outros estudos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WOORTMANN, Hellen F. **Significados da Terra**. Brasília: Editora UnB, 2004.