

A EDUCAÇÃO PELA MEMÓRIA

Margarida de Souza Neves

Doutora em História

Professora do Departamento de História/PUC-Rio

RESUMO

O artigo pretende aprofundar o tema da memória e suas relações com a identidade individual e coletiva e assim sublinhar sua importância para a educação e para os educadores. Pretende igualmente sugerir um exercício que permita definir as coordenadas que situam a memória como trabalho e como arte, buscando aprofundar os nexos entre tempo, memória e história. O exercício proposto tem como referência a memória construída e celebrada na comemoração dos assim chamados “500 anos de Brasil”.

Palavras-chave: memória, educação, descobrimentos.

Dar início a teias que pretendem tecer a trama das articulações possíveis entre educação, cultura e cidadania, pondo em evidência as relações entre magistério, memória e história é por muitas razões uma escolha que permite adivinhar algo do que o tecido sonhado e trabalhosa-mente entramado por esta revista pretende oferecer para a reflexão e o debate.

O primeiro termo da tríade proposta no título deste número inicial de **Teias** – a noção de magistério exponenciada pelas referências maiores à cidadania, à educação em seu sentido mais amplo e à cultura que presidem a proposta da revista – fornece uma pista preciosa sobre a vontade de alargar a reflexão sobre o ato de ensinar e seu simétrico necessário, o exercício de aprender, para além do mero conhecimento de técnicas e procedimentos pedagógicos praticados nos espaços predefinidos como educativos tais como escolas, universidades e demais centros de ensino, já que a educação também se realiza por intermédio dos meios de comunicação de massa, da participação em espaços de sociabilidade das mais distintas naturezas, da inserção no meio profissional e em tantos outros meios que podem ser considerados educativos porque neles é possível a troca e o crescimento, neles o conhecimento é produzido e deles é a tarefa de formação de conhecedores. A referência explícita ao magistério no entanto parece igualmente indicar que a revista pretende que as teias eleitas como seu nome e metáfora de seu programa somem-se a outras iniciativas que visem superar o fosso perverso existente entre a universidade e os demais espaços de reflexão intelectual de ponta, por um lado, e por outro a escola e demais espaços dos que labutam no ensino.

A referência à memória no título do primeiro número por sua vez permite deduzir a vontade da revista no sentido de contribuir para a reflexão sobre essa noção polissêmica que Gilberto Velho nos lembra estar essencialmente remetida à complexa questão da identidade e à perspectiva de um projeto entendido como forma de negociação com a realidade (Velho, 1994).

Por fim, a alusão à história, terceiro ponto que define o triângulo dentro do qual se insere o conjunto de textos que compõem o número inaugural de **Teias**, remete à marca interdisciplinar da proposta da revista, traduzida não apenas pela presença de autores de distintas especialidades acadêmicas em suas páginas mas também, e sobretudo, pelo exercício que empreende no sentido de relacionar os temas propostos com diversos enfoques e perspectivas.

O objetivo do presente artigo ao propor, a partir da latitude da história, colaborar com a urdidura que aqui se inicia é sublinhar a contribuição mútua entre a educação e a história, entendida não mais como “mestra de vida” tal como queria a tradição clássica, ou como

conhecimento positivo do que realmente aconteceu no passado, como desejava o “nobre sonho” (Novick, 1988) dos historiadores decimonônicos, mas como uma leitura possível das relações entre os homens no tempo e no espaço, sempre voltada para os desafios e as perplexidades do presente.

Esse objetivo mais geral se desdobra em outros mais específicos e pontuais uma vez que o texto visa num primeiro movimento retomar a importância da memória na educação e para os educadores e só então, num segundo movimento, sugerir um exercício que permita reconhecer as coordenadas que identificam a memória como trabalho e como arte, buscando aprofundar os nexos entre tempo, memória e história para fiar assim, no fuso de Clio, um dos fios da trama das teias que aqui se iniciam.

APRENDER DE COR

Na escola viva na lembrança de muitos dos que hoje são educadores o método da memorização pura e simples era freqüente. Sem saber muito bem por que razão dedicamos boa parte da infância a decorar informações úteis e inúteis em cada uma das disciplinas escolares.

Gerações de brasileiros associam sua iniciação na matemática à cantilena monocórdia da tabuada que longe de desenvolver o raciocínio lógico tal como a disciplina propõe hoje obrigava apenas ao adestramento mnemônico de séries aparentemente infundáveis de números que multiplicados por outros números levavam infalivelmente a resultados que era preciso saber de cor, já que o ritmo do recitativo impedia outro recurso qualquer.

No lugar das disciplinas que na escola de hoje pretendem desenvolver as habilidades de comunicação e expressão bem como o domínio de diferentes linguagens, a escola de ontem ensinava o português, matéria que em meio a regras (na maioria das vezes incompreensíveis) que definiam a utilização de ênclises e mesóclises permitia exercícios mnemônicos mais ou menos divertidos. Entre os menos divertidos estava a obrigatória memorização das preposições, repetida à saciedade até que toda a turma fosse capaz de repetir, em coro como em solo, a série “a, ante, após, até, com, contra, de, desde, para, per, perante, por, sob, sobre, trás”. Nunca conheci ninguém que fosse convidado, na escola ou fora dela, a enfrentar o desafio de escrever algo esteticamente valioso com a utilização obrigatória da preposição “per”, mas isso não parece ter evitado que todos os professores de aquele então fizessem seus alunos armazenarem essa possibilidade em suas memórias infantis.

Entre as mais divertidas estava a aventura de aprender de cor obras de clássicos da nossa poesia e por vezes inclusive de outras literaturas. Para muitos, esse exercício foi a ocasião da descoberta da poesia como ritmo e como possibilidade expressiva. Talvez por isso, quando um grupo no qual estejam presentes os que foram crianças nos anos 50 e 60 faz memória de suas aventuras escolares – e esse é um exercício a que todos nos dedicamos com indisfarçável prazer – sempre, em algum momento, alguém faz emergir a sentença mágica que em nossas recordações associa o valor testemunhal ao verso de Gonçalves Dias:

– Meninos, eu vi!

Nessas ocasiões, o fragmento enunciado parece desencadear um secreto mecanismo mnemônico e um coro sorridente recita a poesia não poucas vezes decorada entre lágrimas:

Um velho Timbira, coberto de glória,
Guardou a memória

Do moço guerreiro, do velho Tupi!
E à noite, nas tabas, se alguém duvidava
Do que ele contava
Dizia prudente: ‘– Meninos, eu vi!’... (1982, p. 55)

Em geografia, todos os meninos de outros tempos que aprenderam os afluentes da margens direita e esquerda do rio Amazonas são capazes de desfiar hoje sem titubear o elenco formado pelos rios “Javari, Juruá, Tefé, Purús, Madeira, Tapajós, Xingu, Tocantins”; e decorar as capitais dos Estados do Brasil e dos países do mundo foi para os mais dotados de capacidade de fantasia ocasião de extraordinárias viagens imaginárias. Mais difícil era – e é – entender por que fomos submetidos ao aprendizado inútil de capitanias hereditárias e donatários em nossa iniciação à história, disciplina cujo conteúdo, ao menos em tese, deveria ser exatamente o de construir uma memória/identidade comum referida à nação para a qual a escola forma cidadãos.

A educação pela memória entendida apenas como mnemotécnica desdobrava-se e multiplicava-se pela vida escolar afora. E quem superava o obstáculo quase impossível de decorar teoremas, tabelas periódicas, ossos do esqueleto humano, lições do catecismo, exceções da terceira declinação em latim, fórmulas químicas e fábulas de La Fontaine em francês seria considerado um bom aluno. As musiquinhas que facilitavam a tarefa de memorização – cheias de duplos sentidos nem sempre edificantes – eram um recurso comum e prova cabal de que o ser humano é capaz de abrir espaço para o lúdico e o poder libertador do riso em situações pouco propícias ao prazer.

A longa enumeração do que muitos de nós aprendemos de cor tem, como é óbvio, a finalidade de construir um solo comum de experiência vivida que comprometa os leitores com o conteúdo lido.

De algum modo nos reconhecemos nas situações acima evocadas, quer pela vivência pessoal, quer pelos relatos que ouvimos de nossos pais, avós e professores e que permitem alargar a memória pessoal e fazer nossa a memória coletiva dos grupos a que pertencemos, incorporando como próprias experiências que não vivemos pessoalmente mas que se tornam nossas pela solidariedade de linhagem, de gênero, de origem ou de ofício. Toda memória é, como nos ensina Jacques Le Goff, essencialmente individual e constitutivamente social (Le Goff, 1984).

Possivelmente sem que nos tenhamos apercebido disso, a longa enumeração do que aprendemos de cor na escola levou pelos meandros da memória afetiva a distinguir e relacionar a “memória instrumental”, vazia de envolvimento, presente no ato de decorar; o “devaneio”, sempre passível de ser despertado quando algo toca a fibra sensível de nossas lembranças infantis; e a “rememoração total”, que parece nos arrancar involuntariamente do presente para transportar-nos ao passado, experiência magistralmente ficcionalizada por Marcel Proust no famoso episódio da “*madeleine*” mergulhada no chá fumegante, cujo sabor, perfume, textura e consistência conduz pela trilha dos sentidos o autor de *Em busca do tempo perdido* a tempos pretéritos e que a memória faz reviver. Memória instrumental, devaneio e rememoração total são justamente os três “tipos de memória” que David Lowenthal enumera antes de concluir de forma sugestiva: “Toda memória transmuta experiência, destila o passado, muito mais do que simplesmente reflete o passado.” (1998, p. 204).

Percorrer detidamente as experiências ligadas à memorização na escola constituiu-se também num procedimento tático capaz de criar a cumplicidade necessária entre o leitor e o que

é lido de forma a permitir o arriscado passo seguinte: o de propor uma reabilitação da aprendizagem “de cor” nos espaços educativos, sejam eles ou não a escola.

A associação – também ela memorialística – do “aprender de cor” com a simples memorização dificulta a percepção da riqueza etimológica da expressão utilizada de forma pouco reflexiva e certamente nada adequada em nosso cotidiano. Aprender “de cor” significa, etimologicamente, “aprender com o coração”. Não é, em princípio, uma proposta desprezível a de fazer passar pelas entranhas, pelo que em nós representa a vida e simboliza o sentimento, o ato de aprender que nossa ancestral fé exclusiva nas luzes da razão e na força da vontade relegou à capacidade exclusiva do intelecto.

Possivelmente retomar a expressão “aprender de cor” em seu sentido original – remetendo a aprendizagem à experiência plena, simultaneamente referida à inteligência e à sensibilidade, capaz de mobilizar por inteiro corpo e espírito num único movimento integrado – esteja mais de acordo com o estado atual da neurociência, uma vez que o hipocampo, parte do cérebro humano responsável pela coordenação dos impulsos elétricos provenientes de estímulos exteriores às redes neuronais é, para os neurologistas, o lugar da memória porque é o lugar do processamento das emoções e da integração das informações que permite o conhecimento e a compreensão.

Do ponto de vista especificamente pedagógico, uma educação pela memória que postule, em seu sentido etimológico, o “aprender de cor” possibilita uma primeira definição que abre à educação e aos educadores uma perspectiva capaz de superar os dualismos de que a tradição ocidental é caudatária e que situa em pólos antitéticos corpo e alma, espírito e matéria, inteligência e vontade, ação e contemplação, para nomear apenas alguns exemplos, e por intermédio deste movimento de superação postular uma integração dialética – dinâmica portanto – que sem ignorar o conflito e a tensão próprios da história humana liberte o magistério da condenação do “*agire contra*” que é o lado menos luminoso de uma herança pedagógica jesuítica, talvez mal-entendida.

Se numa primeira aproximação educar pela memória é reapropriação do sentido etimológico do aprender de cor então é evidente que essa não é apenas uma tarefa da escola e dos que fazem do magistério projeto e ofício. Se, por outro lado, o aprender de cor é trabalho, com tudo o que qualquer trabalho implica de esforço e – por que não? – disciplina, e é também arte e supõe portanto ousadia e criação, então a articulação entre memória e magistério começa a ganhar sentido.

MEMÓRIA: TRABALHO E ARTE

Não é original a referência aos trabalhos da memória. A tese de livre docência de Ecléa Bosi já em 1973 associava a memória ao trabalho e sugeria, ao analisar a história de vida de um grupo de trabalhadores paulistas idosos a partir de suas lembranças, que nossa sociedade contemporânea não sabe encontrar um lugar de dignidade para os mais velhos porque não reconhece que sua tarefa principal, fazer memória, é trabalho socialmente relevante. A arguição de Marilena Chauí à tese de Ecléa Bosi, publicada como “Apresentação” do livro que dela se originou, leva por título, precisamente, “Os trabalhos da memória” (Bosi, 1987). Mais recentemente, o Programa de Pós-Graduação em História da PUC/São Paulo intitulou “Trabalhos da memória” o alentado número 17 da revista *Projeto História*, que dedica 493

páginas a textos de autores brasileiros e estrangeiros sobre o tema da memória e de sua relação com a história.

Também não é original a alusão à arte da memória. A expressão tem uma longa e precisa utilização na história da cultura ocidental por ser o conceito-chave que define a tradição hermética que no renascimento encontra suas traduções mais eloqüentes em Giulio Camillo, Ramón Llull e Giordano Bruno, mas que arranca da Grécia clássica por meio da síntese romana presente no *Ad Herennium*, obra escrita entre 86 e 82 a. C. por um professor de retórica cujo nome a história não guardou.

Nesse sentido estrito, a arte da memória tal como cultivada no Ocidente até o século XVII consiste, à primeira vista, no desenvolvimento surpreendente de uma capacidade mnemotécnica altamente adestrada por intermédio de um complexo e preciso método de espacialização da memória que – pela via da associação do que deve ser lembrado com imagens e lugares – é capaz de prodígios de memorização por meio da construção imaginária de “palácios da memória” (Spencer, 1986) onde o tesouro do que não deveria ser esquecido era sistematicamente amalhado e eficientemente conservado. Os estudos mais recentes e aprofundados sugerem que essa arte por séculos cultivada no Ocidente é muito mais que uma sofisticada mnemotécnica – sem dúvida significativa em si mesmo no longo período anterior à divulgação da imprensa – que cria um suporte externo de fácil acesso e rápida difusão para a memória dos homens. Para Frances Yates, autora de uma consistente análise sobre o tema, a arte da memória é uma forma de conhecimento (Yates, 1966). Para Paolo Rossi, em seu estudo clássico, é a *clavis universalis*: a chave do conhecimento universal (Rossi, 1960).

A referência à memória como trabalho e como arte é tomada aqui de forma acomodatória e quase metafórica. No entanto, essa escolha deve-se, de um lado, à relevância que assume a reiteração de que a memória é trabalho e implica ação, construção ativa e reconstrução. De outro, à força sugestiva presente na afirmação de que a memória é arte e supõe tanto a dinâmica expressiva da criação livre quanto o conhecimento detalhado e cuidadoso de um método artesanal.¹ Por ser arte e trabalho, a memória está longe de identificar-se à mera acumulação passiva de dados relativos ao passado e que devam ser armazenados, íntegros e incorruptos, pela ação do tempo, em algum lugar de nossa mente.

Porque é trabalho, a memória entretece uma trama intrincada de coordenadas que a constituem como um campo de forças já que nela se entrecruzam passado e presente; espaços e tempos; registro e invenção; o individual e o social; anamnese e prospecção; perenidade e volatilidade, sempre em constante atividade que longe de opor-se ao esquecimento (Le Goff, 1984) faz com que a memória englobe e compreenda o esquecer, pois é, por sua natureza mesma, trabalho de seleção.²

Porque é arte, a memória é criação e, no caso, criação polifônica que harmoniza nossa mais pessoal marca individual e o que nos vem de nossa pertença a diferentes coletivos; criação polissêmica, aberta a distintas leituras de um mesmo significante que ganha assim significados distintos para um mesmo leitor em diferentes momentos ou para distintos leitores; criação

¹A respeito da relação orgânica entre trabalho artesanal e criação no trabalho do artista em seu sentido mais preciso cf. ANDRADE, Mario de. *O artista e o artesão* IN: —. *O baile das quatro artes*. São Paulo/Brasília: Livraria Martins/INL, 1975. p.9- 34.

²Em obra recentemente traduzida para o português, Tzvetan Todorov (1999, p.185) assinala a inadequação da utilização do vocábulo “memória” para o componente dos computadores que designamos como tal, justamente porque os computadores ignoram a seleção.

polimórfica, sempre em constante reconfiguração, que associa de distintas formas mito e *lógos*. Personificada na figura mitológica de Mnemosine, é aquela que gera a inspiração uma vez que “possuída por nove noites consecutivas por Zeus, o deus maior da mitologia grega, dá à luz as nove musas” (Neves, 1998). Na narrativa mitológica, Clio, a musa da história, é assim irmã da poesia (Erato), da dança (Terpsicore), da música (Euterpe) e da tragédia (Melpomene), e todas descendem do consórcio entre a terra (Gaia) e o céu (Urano), dos quais nasce a memória (Mnemosine) como também o tempo (Chronus), devorador de seus filhos.

Trabalho e arte,

(...) a memória não é jamais o resgate integral do passado mas sempre e apenas uma escolha e uma construção; [e] essas últimas operações não são determinadas pela matéria que advém da memória mas muito mais pelos sujeitos que se recordam, em vista deste ou daquele objetivo. Se o resgate do passado pela memória não tem nada de prejudicial, algumas utilizações desta são muito mais nobres do que outras; a memória pode servir à repetição ou à transformação, pode ter uma função conservadora ou emancipadora, o que não conduz à mesma coisa. Qualquer pessoa tem o direito de se lembrar como bem entender, é verdade, mas a comunidade valoriza certas utilizações da memória e reprova outras, e não saberá praticar um culto à memória indiferenciado. (Todorov, 1999, p. 124)

Assinalar que as sociedades cultuam a memória e que esses cultos, obra de trabalho e arte, são indicativos de uma identidade a ser reiterada ou construída ganha um sentido muito especial nesse ano em que somos convidados a comemorar o que se convencionou chamar de “os 500 anos do Brasil”.

Essa comemoração oferece a possibilidade ímpar de viver, observar e analisar os trabalhos e a arte da memória, pelo que seleciona como pelo que procura apagar; pelo que celebra como pelo que relega ao esquecimento; pelo que repete à saciedade como pelo que omite; pelo que monumentaliza como pelo que pretende destruir; pelo que recolhe do passado como pelo que projeta para o futuro; pelos que protagonizam a festa e nela ocupam o proscênio como pelos que são convidados a, docilmente, assisti-la aplaudindo nos momentos apropriados. Porque comemorar é sempre construir uma memória comum, vale dizer, uma identidade coletiva e um projeto de futuro, para recolher toda a riqueza sugerida na articulação entre memória, identidade e projeto sugerida por Gilberto Velho. E porque os trabalhos e as artes da memória são sempre múltiplos, complexos e surpreendentes.

Uma análise consistente das comemorações dos chamados “500 anos do Descobrimento do Brasil” seria aqui impropriedade e mesmo incoerente. Improcedente porque escaparia aos objetivos propostos e aos limites de um texto desta natureza. Incoerente porque seria pouco pedagógica uma vez que em lugar de sugerir um exercício que permita aos leitores operar com os conceitos apresentados a eles se anteciparia, impossibilitando assim o prazer de uma outra descoberta: aquela da leitura e da interpretação que cada um pode dar à arte e aos trabalhos da memória tendo como referência e laboratório vivo as comemorações dos “500 anos de Brasil”.

Cabe, no entanto, para subsidiar o exercício proposto e que conjuga ele próprio de modo muito particular “magistério, memória e história”, lembrar a importância e o significado da festa para as sociedades humanas e pensar de que formas nas festas da comemoração dos “500 anos do Brasil” está presente a história.

Os cientistas sociais em geral e os historiadores em particular valorizam de forma especial a festa como uma prática expressiva das relações sociais e como portadora de uma certa

pedagogia cuja eficiência supera a de outros espaços em que uma dada sociedade administra sua memória.

Na esteira das reflexões feitas por Mona Ouzouf (1976) sobre a festa revolucionária na França e das questões mais teóricas tratadas por Georges Balandier (1980) no que tange às formas de teatralização do poder, a atenção de não poucos historiadores brasileiros³ voltou-se para a importância das festas e comemorações como síntese e como signo capaz de mobilizar multidões e construir consenso pela força do ritual e do espetáculo.

As comemorações dos “500 anos do Brasil” participam dessas características mais gerais da festa mas revestem-se de algumas peculiaridades. A primeira delas é sua referência óbvia ao acontecimento histórico que localizamos unanimemente como momento inaugural do Brasil e por isso comemoramos como nosso mito fundador.

A visão linear e evolutiva que nossa época tem do tempo e que o ensino, na maioria das vezes, naturaliza em relação à história faz com que operemos mais com a noção de sucessão e menos com o conceito de diferença quando lidamos com essa forma particular de nossa memória coletiva que é a história do Brasil. Assim, não hesitamos em rebater a origem do que somos hoje sobre o passado, mais precisamente sobre o fato de a esquadra de Cabral em viagem para as Índias ter efetuado e registrado o “achamento” – para utilizar o termo utilizado por Caminha que em nenhum momento utiliza a lexia “descobrimento” – de uma terra no litoral atlântico que passa assim, oficialmente, a constituir um dos pontos que garantem o poderio português sobre as rotas marítimas e comerciais nas quais alicerçava seu império no século XVI.

O “descobrimento” de uma terra remota, secundária no momento de seu “achamento” para o império português, torna-se assim princípio e fundamento de nossa identidade brasileira, como se já então possuísse como pura potencialidade o que hoje somos.

Por intermédio de um processo que inverte a seqüência das explicações teleológicas mas mantém sua lógica que define o sentido do que sucedeu antes pelo que vem a acontecer posteriormente, aquela terra achada e de distintas formas nominada torna-se o Brasil de hoje, não importa se aquele tempo anterior ao nosso fosse também diferente do que vivemos e “país”, “Brasil”, “nação” e “povo” fossem então palavras vazias de conteúdo ou com sentidos totalmente distintos daqueles que hoje lhes são atribuídos: a terra a que Cabral e os homens de sua frota chegaram é no nosso imaginário coletivo, pelos trabalhos e pela arte da memória consolidada pela história, o Brasil de hoje.

Na nossa memória, Cabral e seus homens “descobrem” o Brasil, mesmo se aqueles homens – que na terra “achada” só enxergavam, num primeiro momento, um mundo edênico de muitas árvores, águas abundantes e homens e mulheres que como no paraíso bíblico andavam nus sem se preocuparem em “cobrir suas vergonhas”⁴ e cuja razão de ser no conjunto do império português lhes parecia ser garantir as rotas portuguesas para as Índias, permitir a aguada de navios, servir de entreposto comercial – estivessem longe de sabê-lo e sua própria memória de herdeiros da cristandade medieval os levasse a ver no “achamento” menos sua ação de homens modernos capazes de dominar a natureza e vencer o mar tenebroso e mais a ação da Providência

³Apenas a título de exemplo e para citar alguns estudos recentes, ver o estudo de Esteves (1999) sobre as festas religiosas no século XIX; a análise de Capelato (1998) sobre comemorações e propaganda política no varguismo e no peronismo; o estudo de Barbury (1999) sobre a importância da visualidade na celebração do progresso na exposição internacional de 1889 em Paris e o livro de Reis (1991) sobre ritos fúnebres e revolta popular na Bahia do século XIX.

⁴A expressão é da carta de Pero Vaz de Caminha.

Divina que manifestava assim seus desígnios de fazer da Coroa portuguesa a mediação para a ação cristianizadora dos gentios que legitimava o Império.

Outras referências do que a festa dos “500 anos de Brasil” celebra e que merecem particular atenção podem ser encontradas na reiteração do mito das três raças constitutivas do povo brasileiro; na constante alusão a um Brasil destinado desde todo sempre a ser “país do futuro” – que projeta para um porvir sempre próximo e nunca tangível uma idade de ouro mítica – e na constante lembrança das inesgotáveis riquezas do país que a própria natureza faz gigante.

O Império brasileiro, por meio de seus letrados, foi exímio na construção de tradições.⁵ O jovem país que se emancipara politicamente em 1822, e que então se constituía como Estado independente e projetava em torno da idéia de unidade territorial e da necessidade de garantir e reproduzir a unidade do Império escravista uma dada construção da ordem,⁶ devia alicerçar-se firmemente na história. E é a partir de “cidadelas letradas” (Rama, 1985) tais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a Academia Imperial de Belas Artes que os trabalhos e as artes da memória mostrarão toda a sua potencialidade durante o século XIX.

Nosso imaginário histórico está em grande parte alimentado ainda hoje pela monumentalização da memória feita nas artes e nas letras pelo Estado imperial. Não sem razão associamos imediatamente o descobrimento ao quadro de Victor Meirelles intitulado “A primeira missa no Brasil”, cuja pintura foi concluída e exposta pela primeira vez em 1861 e que ilustra o capítulo referente ao “Descobrimento” na grande maioria dos livros didáticos de história do Brasil, livros esses que não poucas vezes reproduzem e atualizam o discurso das três raças presente na monografia de Von Martius que, também no século XIX, venceu o concurso promovido pelo Instituto Histórico com a finalidade de propor como deveria ser escrita a história do recém-criado país e relido por Joaquim Manuel de Macedo constituiu-se em um dos pilares das *Lições de história do Brasil* (Mattos, 1991), livro didático que ensinou a gerações de brasileiros o que era o país, constituindo-se assim em um dos “lugares de memória” do Brasil e de sua história (Nora, 1984).

Muitas outras referências à história como soldadura de uma identidade comum aos brasileiros podem ser encontradas nas comemorações dos assim chamados “500 anos de Brasil” e as rápidas alusões acima brevemente resumidas visavam apenas exemplificar a complexidade dos trabalhos e da arte da memória ao entretecer temporalidades e versões na construção da narrativa histórica.

As festas e comemorações dos “500 anos do Brasil” encerram não poucas ocasiões de aprendizado.

Uma análise acurada da síntese comemorativa representada pelo desfile das escolas de samba cariocas, que em 2000 tiveram obrigatoriamente temas históricos, permitiria descobrir no meio do festival de caravelas e da multidão de índios, negros e fidalgos portugueses que transformou o sambódromo numa espécie de palco de intermináveis procissões memorialísticas que as tensões e disputas no campo da memória estão vivas e o episódio da retirada – por solicitação da Igreja Católica – do quadro de Nossa Senhora dos Navegantes e da cruz do carro alegórico que representava a primeira missa foi apenas uma de suas manifestações. Na passarela do samba, Clio e Mnemosine mostraram toda a mágica e o mistério de seu intrincado bailado.

⁵Não apenas no Brasil o século XIX foi fértil naquilo que Hobsbawm & Ranger (1984) denominaram de “a invenção das tradições”.

⁶Sobre a construção do Estado imperial, cf. Mattos, 1987.

O mesmo poderia ser dito dos discursos e iniciativas oficiais; das publicações alusivas ao Descobrimento; dos simpósios acadêmicos que se multiplicam ao longo de todo o ano; dos inumeráveis eventos comemorativos; dos trabalhos escolares que tomam a celebração como tema; dos voláteis documentos nos *sites* da Internet; dos programas televisivos; dos registros na imprensa; dos monumentais relógios de gosto duvidoso plantados sem nenhum problema nos lugares mais nobres de todas as capitais brasileiras enquanto o monumento aos 500 anos de resistência indígena construído pelos índios pataxó em Coroa Vermelha foi destruído por duzentos homens da polícia militar baiana a mando de auxiliares do então ministro de Estado encarregado da coordenação da festa de comemoração dos 500 anos do Descobrimento, sob a alegação de terem considerado um monumento fúnebre; e de tantas outras iniciativas que permitem um exercício de leitura sobre os trabalhos e as artes da memória e sobre a pedagogia que encerram.

As festividades oficiais do dia 21 de abril parecem, nesse sentido, particularmente eloquentes ao revelarem a complexidade e os significados das relações entre história e memória.

Por um lado, a análise do naufrágio da miliardária nau capitânia – simétrico a outros naufrágios mais lentos e muito mais trágicos para o futuro do país, entre os quais os da escola pública, o da dignidade da profissão do magistério e o da universidade de pesquisa para as quais os cofres públicos são mais parcos na liberação de recursos – permitiria descobrir, por sua dimensão alegórica, a riqueza e as possibilidades de reflexão abertas pela articulação entre magistério, memória e história proposta nesse primeiro número da revista.

Por outro, a consideração da exclusão da comemoração oficial em Coroa Vermelha dos povos indígenas que, ao contrário dos índios cenográficos trazidos pelos organizadores, não eram portadores de crachás evidenciaria uma triste coerência entre a celebração da memória dos descobrimentos e os séculos de história excludente e hierarquizadora que mascara sob a capa do discurso das três raças formadoras do Brasil o lugar subordinado de índios e negros em nossa sociedade marcada por um perverso racismo de posição.

Em paralelo à análise dos não muito bem-sucedidos eventos oficiais comemorativos do “Descobrimento”, a reiteração da intangibilidade de uma ordem nunca qualificada – quando os conflitos abertos revelam que as graves questões sociais relativas ao universo do trabalho, da terra e dos direitos civis são novamente encaradas como casos de polícia – permitiria construir a hipótese de que o discurso edênico da carta de Caminha foi substituído, como ícone das comemorações dos 500 anos, pela pungente fotografia do índio de calção de tadel ajoelhado e de braços erguidos na frente das baionetas do pelotão em uniforme de combate.

Agora, quando já não falta mais nenhum dia para os “500 anos do Brasil” e a conclusão da obsessiva contagem regressiva que a maior potência das comunicações de massa no país nos obrigou a fazer não parece ter conduzido ao momento mágico em que o Brasil, finalmente, despertaria de seu berço esplêndido, talvez seja a hora de refletir sobre os sentidos possíveis de uma educação pela memória que seja, também, um educar-se para a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mario. O artista e o artesão. In: —. *O baile das quatro artes*. São Paulo/Brasília: Livraria Martins/INL, 1975.

BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Brasília: Ed. UNB, 1980.

BARBURY, Heloisa. *A exposição universal de 1889 em Paris*. São Paulo: Loyola, 1999.

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1987.
- CAPELATO, Maria Helena. *Multidões em cena*. Campinas: Papirus, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1987.
- ESTEVES, Martha Abreu. *O império do Divino*. Rio de Janeiro/São Paulo: Nova Fronteira/FAPESP, 1999.
- GONÇALVES DIAS, I-Juca-Pirama. In:—. *Últimos cantos*. Rio de Janeiro: Tipografia de F. de Paula Brito, 1851. Apud *Literatura comentada: Gonçalves Dias*. Rio de Janeiro: Abril Educação, 1982, p. 55.
- HOBSBAWM, E., e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, v. 1, p. 11-50.
- LOWENTHAL, David. *The past is a foreign country*. Londres/Nova York: Cambridge University Press, 1986.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. In: *Projeto História nº 17: Trabalhos da memória*. São Paulo, PUC/São Paulo – Programa de Pós-Graduação em História, nov. 1998, p. 63- 201.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo/Brasília: Hucitec/INL, 1987.
- MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1991, mimeo.
- NORA, Peter. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. In: —. (Org). *Les lieux de mémoire: la République*. Paris: Gallimard, 1984, p. XVII-XLII.
- NEVES, Margarida de Souza. Os jogos da memória. In: MATTOS, I. R. de (Org.). *Ler e escrever para contar. Documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- NOVICK, Peter. That noble dream. The "objectivity question" and the American Historical Profession. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- OUZOUF, Mona. *La Fête révolutionnaire: 1789 – 1799*. Paris: Gallimard, 1976.
- REIS, João José. *A morte é uma festa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ROSSI, Paoli. *Clavis Universalis*. Milão: Mondatori, 1960.
- SPENCE, Donald. *O palácio da memória de Mateo Ricci*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- TODOROV, Tzvetan. *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.
- VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto. In: —. *Projeto e metamorfose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, p. 97- 105.
- YATES, Frances A. *The art of memory*. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

ABSTRACT

This article's aims are, on the one hand, to discuss memory as related to personal and social identity, in order to make clear its significance to education and to those who deal with education. On the other hand the article proposes an exercise that makes possible to understand the works and the art of memory by relating time, memory, and history. This exercise deals with the memory constructed and celebrated in the so called 500 years of Brazil's festivities.

Keywords: *memory, education, brazilian discovery.*

RESUMEN

El artículo tiene como primer objetivo profundizar el tema de la memoria y de sus relaciones con la identidad personal y colectiva para, así, subrayar su significado para la educación y para los educadores. Quiere, igualmente, sugerir un ejercicio que permita definir las coordenadas que ubican la memoria como trabajo y como arte al profundizar las relaciones entre tiempo, memoria y historia. El ejercicio se hace teniendo por base la memoria construida y celebrada en la conmemoración de lo que se convencionó denominar de los "500 años de Brasil".

Palabras-claves: *memoria, educación, descubrimiento de Brasil.*