A Escola está em Crise no Mundo Contemporâneo?

Estudos de História local e cidadania

Organizadores:
Teresa Cristina Teles - LEI
Zilda Márcia Gricoli Iokoi - LEI

1ª edição, São Paulo, FFLCH/USP, 2010

A escola entre o passado e o futuro: contos históricos, um caminho para muitas leituras

Zilda Márcia Gricoli Iokoi[9]

Para compreendermos a complexidade do processo educativo, faz-se necessário estimular a reflexão sobre o papel da escola e das interferências no seu âmbito particular de atuação de outras instâncias sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas. A palavra escola deriva do latim clássico schola que por sua vez provém do grego skhole, significando lazer, engendrador de prazer, lugar agradável para se desenvolver o potencial de inteligência pelo conhecimento para que posteriormente ele seja transformado em saber no meio social. A escola é um lugar destinado a reunir, divulgar e criar conhecimentos em um processo contínuo de retro alimentação, por isso, ela tem por função levar o estudante a um construto ético-moral e ao objetivo explicitado por Victor Hugo: "ao se abrir uma porta de escola, fecha-se a de uma prisão".

A função da educação é cumprir a missão de levar o aluno ao mundo do conhecimento, como a própria palavra significa: educação, do latim educare (ex=fora + ducare = a conduzir, levar). Esse conduzir para um universo composto das mais diferentes áreas culturais tem por finalidade torná-lo um cidadão participativo. Para que isso realmente aconteça é exigido que a escola funcione como um alicerce para o desenvolvimento da consciência ética.

De uma forma mais simplificada, ética que deriva do grego ethos significa que tem teoria e princípios, é permanente, tem regras e valores que se pretendem universais. Mas não podemos deixar de considerar o aspecto moral do latim morale, que é temporal, tem campos específicos de condutas e está ligado a valores culturais. De tal forma que a escola como alicerce da ética e da cidadania requer uma prática, um entendimento, do que seja ética e moral.

Nessa perspectiva, a escola como lugar nos remete ao entendimento da especificidade do saber e do fazer no processo educativo, bem como aos aspectos concernentes à função social e à política da instituição. Os avanços teóricos, as concepções e princípios apresentados no contexto atual da educação são diversos. Entretanto, muito lentamente essas concepções têm alcançado as práticas escolares que perduram, majoritariamente respaldadas em visões tradicionais. É pertinente compreender o que já é consenso, que o processo educativo caracteriza-se como um campo considerável de complexidades, (re)visão e (re)construção constante de saberes.

> Este é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o

9 Professora Livre Docente do Departamento de História e diretora executiva do Laboratório de Estudos sobre a Intolerância da FFLCH-USP.
10 MORIM, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 100.

local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano. Permite-nos compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas do saber.[10]

Assim, a escola como lugar nos remete ao espaço vivido que pode ser entendido como uma rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as exigências individuais no trabalho, na escola, na família e nas outras diversas formas da vida societária[11] Escolhemos três exemplos de como as escolas que participaram desse projeto na fase de 2007 apresentaram suas histórias, conforme registramos abaixo:

COLÉGIO PIRACICABANO

A história dessa escola se confunde com a da Igreja Metodista em Piracicaba. O primeiro templo metodista foi instalado em Santa Bárbara d'Oeste, em março de 1881. Em 13 de setembro do mesmo ano, Miss. Martha Watts criava o Colégio Piracicabano com apenas uma aluna, Maria Escobar. Em 1886, com o colégio apoiado pelos irmãos Manuel e Prudente de Morais Barros, se fixou na cidade. "A Gazeta de Piracicaba" noticiou o feito:

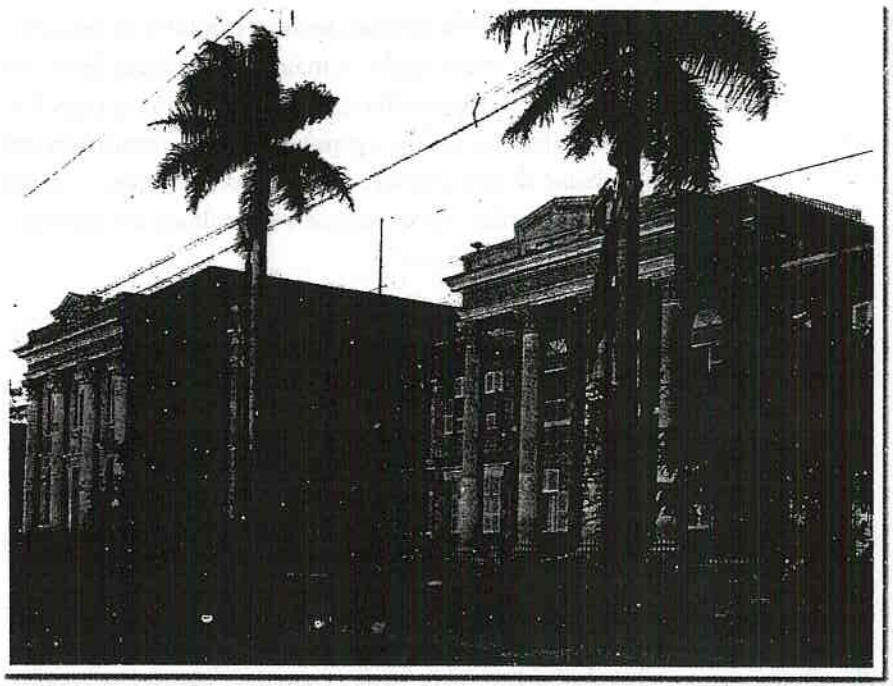
> "Livre do convencionalismo que caracteriza ensino oficial a instrução almejada ali (no Colégio Piracicabano) visa o alargamento do horizonte mental e espiritual e a investigação científica; não parando nos limites indicados para o ensino obrigatório da religião, segue o caminho da verdade, sem apreensões e sem medo. A maior importância desta instituição, porém, não se acha na instrução, nem no exercício dos seus trabalhos, mas principalmente na educação moral que, debaixo de um ambiente tão apropriado como é, fértil em bons exemplos, necessariamente resultará na regeneração dos nossos costumes."

Em 1891, havia sido fundada, em Piracicaba, a Sociedade de Temperança. Tratava-se de iniciativa de senhoras ligadas à Igreja Metodista para organizar uma maneira de combater o alcoolismo, uma preocupação das mulheres desde aquela época. A Sociedade, com reuniões mensais na própria igreja, acolhia apenas mulheres mas os homens, no entanto, podiam ser sócios honorários. A iniciativa espelhava-se em entidades congêneres da Inglaterra e dos Estados Unidos. Para ingressar na sociedade, as mulheres tinham que assumir o seguinte voto: de absterem-se das bebidas, tais como pinga, vinho, cerveja, etc., e a indizirem os outros a fazerem o mesmo voto[12].

A professora Martha Watts, imigrante dos Estados Unidos que havia fugido da Guerra de Secessão, passado pelo Amazonas e finalmente desembarcado na cidade de Piracicaba, iniciou as atividades do Colégio Piracicabano quando o lugar era ainda uma pequena vila. A menina Maria Escobar foi a única

11 REGO, Nelson et all (orgs). Um Pouco do Mundo cabe nas mãos. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 7,8.10 MORIM, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 100.

12 Almanak de Piracicaba, 1900, de Manoel Arruda Camargo



aluna da escola e, um ano depois, já contava com um grupo de 33 meninas filhas de imigrantes alemães e norte-americanos que haviam ingressado na instituição.

A construção da sua atual sede iniciou-se em 1883. Na memória registrada sobre o colégio impera a versão feminina que na época já buscava inovar nos conteúdos e definia que o corpo docente contava com professores de Ciências Naturais, Física, Química, Botânica, Zoologia e Mineralogia. Consideravam que o piracicabano já dava mostras de estar à frente de seu tempo - as moças tinham aulas de matérias científicas, o que nem os colégios masculinos ousavam fazer - também já frequentavam os cursos de Artes, um dos principais destaques do currículo da escola até hoje.

O final do século XIX teve grande importância para o Colégio Piracicabano. Naquele período iniciaram-se as atividades dos cursos Primário e Elementar em oito séries, o Secundário e o Jardim de Infância. Implantou-se, pioneiramente, a educação mista. Foi ainda naquele período que objetivou-se a contratação do diversificado corpo docente e da elaboração do novo currículo. A reforma educacional realizada no então recém-instituído Estado de São Paulo foi feita, tomando-se como base o sistema de ensino da escola. Em 1891, já oferecendo o curso profissionalizante de Pedagogia, o colégio comemorou seu décimo aniversário, com 90 crianças e jovens matriculados. Na virada do século eram 126 estudantes, sendo 28 alunas internas. No começo do século XX, mais inovações foram implantadas: o ensino das ciências se impunha como eixo da modernização apregoada pelos republicanos. Em 1927, mais uma conquista, o Piracicabano foi escolhido, pelo ministro da Educação, como Colégio Oficial do Estado.

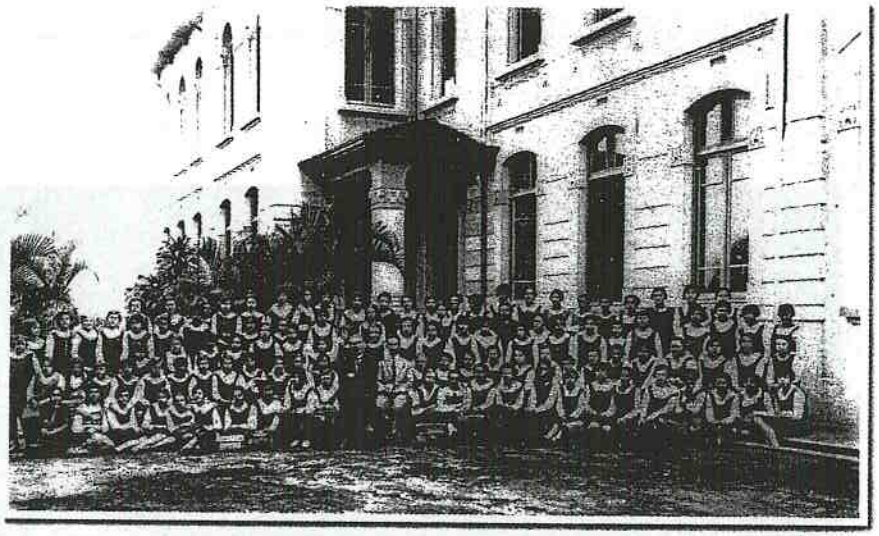
Nos anos de 1930, ele já contava com as associações Atlética e dos Ex-Alunos, o Centro Excursionista e o Grêmio Literário. Foram construídas quadras de esportes, pista de atletismo e piscina. No final da década, eram quase 600 alunos. O Colégio continuou aprimorando-se, sempre se antecipando às novas tendências educacionais e adequando sua infraestrutura às necessidades dos estudantes que, no fim dos anos de 1950, já eram 1500.

Nas décadas de 1970 e 1980 com a ampliação da rede pública de escolas de primeiro e segundo graus, o número de alunos das instituições privadas diminui significativamente. No entanto, isso não fez com que no Colégio desistissem de

seus ideais de liberdade e compromisso social. Nestes anos, tem-se aprimorado a metodologia de ensino, visando aperfeiçoá-la e ajustá-la cada vez mais às necessidades do atual grau de desenvolvimento do país. Proporciona aos estudantes um aprendizado diferenciado, na medida em que permite às crianças e aos adolescentes a construção do próprio conhecimento, lançando mão de recursos didáticos e tecnológicos de última geração, além de preservar os valores e as tradições da comunidade metodista que o compõe. Uma escola que se fez a partir de esforços de uma comunidade de imigração, rompendo com o processo discricionário que excluía do direito ao letramento, aos conhecimentos científicos e humanísticos já estabelecidos no século XIX, para um conjunto de trabalhadores nacionais e estrangeiros. No colégio primou-se a ênfase na investigação e a tolerância às diferentes formas de manifestação culturais e políticas, tendo sido um espaço de oposição e resistência à ditadura militar. A inserção das moças nesse processo é parte importante das lutas pela democracia e liberdade, presentes no imaginário feminino em seus elos do presente com o passado.

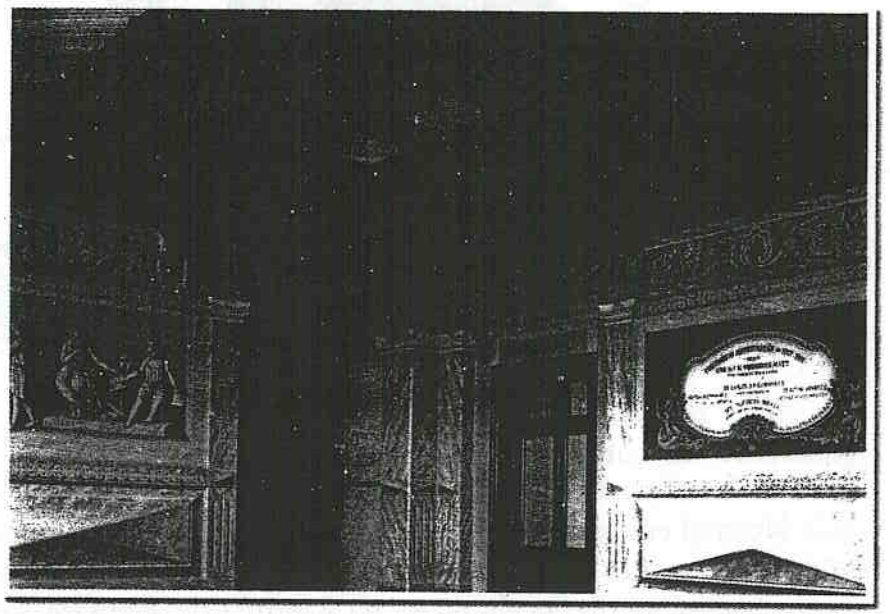
ESCOLA ESTADUAL SUD MENUCCI

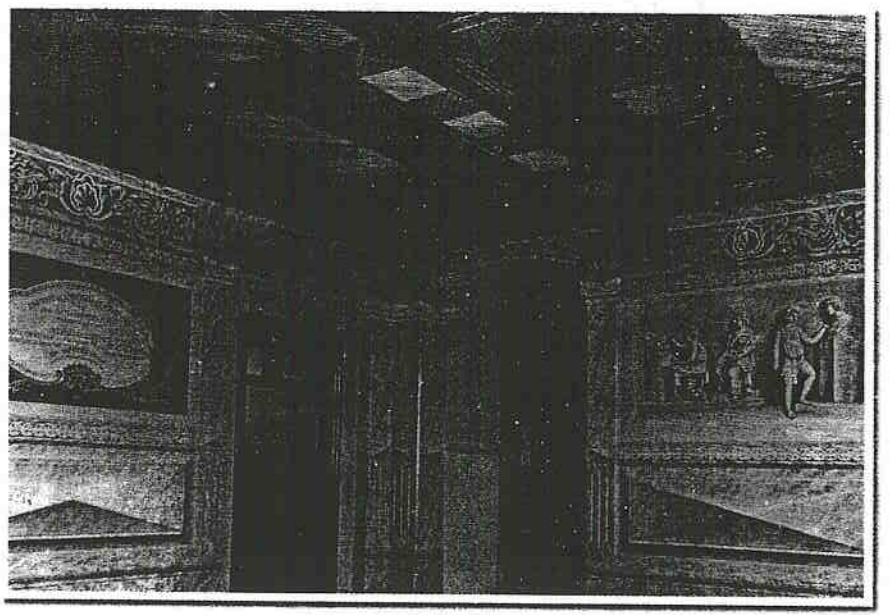
A atual Escola Estadual Sud Menucci teve origem na Escola Complementar de Piracicaba criada em 1897, quando o Governador de São Paulo, Bernardino de Campos resolveu dotar o Estado de uma rede escolar laica no recém-inaugurado regime republicano. Seu patrono, Sud Menucci, nasceu em Piracicaba (SP), no dia 20 de janeiro de 1892 e faleceu na capital do estado no dia 22 de julho de 1948, aos 56 anos de idade, filho de Dna. Tereza Lari Mennucci e Amadeu Mennucci.



Ainda menino, contando 11 anos, obteve o diploma de conclusão do curso primário que, naquele tempo, exigia 5 anos de estudos. Aos 17 anos, diplomou-se professor pela Escola Normal em sua terra natal. De família modesta, Sud não pôde continuar os estudos, conforme pretendia, e foi lecionar. Sua primeira escola localizava-se na Fazenda da Figueira, no município de Cravinhos. Aos 21 anos de idade, a convite do Governo Federal, foi para Belém, capital do estado do Pará, integrando uma comissão de mestres paulistas, no posto de Capitão-Tenente da Marinha de Guerra do Brasil, para cuidar da reforma do ensino da Escola de Aprendizes de Marinheiro existente naquela cidade.

Voltando à São Paulo, em 1914, Sud foi designado pelo governo do estado a lecionar em Porto Ferreira, no único grupo escolar então existente, no município que hoje sustenta o seu nome. Ali, permaneceu perto de seis anos e casou-se com uma





ferreirense, a professora Maria da Silva Oliveira, no dia 14 de junho de 1917. Dessa união nasceram os filhos: Aécio -falecido em 20 de abril de 1988-, advogado e conselheiro do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo; Astréa, Mévea, Lélia e Astarté, que faleceu ainda criança.

Sud, que bem depressa integrou-se à vida na nova cidade, gostava de festas e tomava parte nos corsos e bailes carnavalescos. Já naquela época, foi colaborador em vários jornais e revistas. Contando apenas com 26 anos, teve editado seu primeiro livro "Alma Contemporânea". Seu principal livro, "A Crise Brasileira de Educação", trata de problemas educacionais e foi premiado pela Academia Brasileira de Letras em 1933, onde o autor defendeu a necessidade estratégica de um programa de educação rural no país.

O colégio, em sua homenagem, edifício localizado à Rua do Rosário, foi construído pela Sociedade Promotora da Instrução e adquirido pela Câmara Municipal da cidade, que o ofereceu ao governo estadual para abrigar a Escola Complementar. Em 1907 a escola já havia formado 195 professoras e 97 professores. Em março de 1911 a instituição foi transformada em Escola Normal de Piracicaba e ganhou nova sede inaugurada em 1917 na Rua São João, onde está instalada até hoje. Em 1945 a escola recebeu o nome de um de seus antigos alunos, passando a ser Escola Normal Sud Menucci de Piracicaba.

Em 1953 a escola transformou-se em Instituto de Educação Sud Menucci de Piracicaba, fruto dos programas de desenvolvimento educacional do período e esteve, como as demais

instituições públicas, articulada ao programa de formação de quadros para o magistério nos seus três níveis. Isso significa que, os docentes para tornarem-se professores da Universidade de São Paulo, inicialmente deveriam atuar na formação dos alunos, levando a eles o sentido integrado do ensino e da pesquisa, criando na escola básica o espírito experimental. Rompia, desse modo, com a exclusividade do modelo positivista para uma experiência crítica e inventiva.

Em 1976, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a instituição recebeu o nome de Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus recebendo estudantes de 5ª a 8ªs séries do ensino fundamental e as três séries do ensino médio. Possui instalações que rememoram a grandiosidade do passado, com salas bem planejadas, espaços de laboratórios, auditório, teatro e um maravilhoso piano de calda dos tempos em que a música erudita fazia parte do cotidiano escolar. Em seu acervo fotográfico recém-restaurado por iniciativa do Laboratório de Estudos sobre a Intolerância - FFLCH/USP, encontram-se os diferentes momentos desse processo.

GRUPO ESCOLAR MOARES BARROS

O senador Manoel de Moraes Barros, patrono da escola, nasceu em 1º de maio de 1938 em Itu, era filho do Sr. José Marcelino de Barros e Dna. Catarina Maria de Moraes e irmão do 1º Presidente Civil do Brasil, Prudente José de Moraes Barros. Quando contava com sete anos viu seu pai, que era tropeiro em Itu, ser assassinado por um escravo. Este foi o último crime punido com forca no Brasil. Moraes Barros conseguiu ir para São Paulo, com a ajuda de Antônio José Pinto fazer os preparativos para o colégio, apesar da oposição de seu padrasto; este não via com bons olhos que a pequena herança deixada por seu pai fosse gasta com estudos. Tal foi, porém, o aproveitamento demonstrado nos estudos preparatórios, "que estando já a finalizá-los e sabendo o diretor do colégio que havia dificuldades para sua continuação, em ocasião em que Moraes Barros seguia suas férias para Itu, o diretor Delgado lhe disse: - Olha menino, se teu padrasto fizer dificuldades para voltares, diga-lhe que a ti eu conservarei gratuitamente o colégio"[13].

Não foi preciso que Delgado fizesse esse sacrifício, Moraes Barros era quase homem e já tinha energia para fazer valer a sua vontade perante o padrasto. Continuou os estudos até matricular-se, em 1853, na Academia de Direito, cujo curso fez brilhantemente com aprovações plenas do primeiro ao quinto ano, recebendo o grau de Bacharel em Direito no ano de 1857.

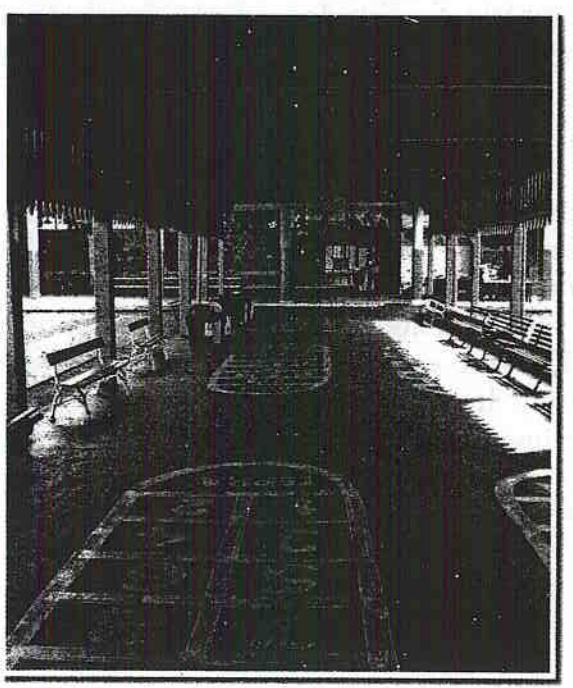
O Grupo escolar que leva o seu nome foi fundado em 06 de março de 1900, com o nome de Segundo Grupo Escolar de Piracicaba, e pelo decreto de 15 de junho do mesmo ano passou a ser denominado MORAES BARROS em homenagem ao generoso auxílio prestado por este benemérito piracicabano para a construção do atual edifício do Grupo no centro de um gracioso e amplo parque, o moderno projeto abriga 1000 alunos. Pretendia-se naquela época, que a escola fosse instalada no edifício da antiga cadeia, lugar considerado inapropriado para a educação de crianças e o desenvolvimento dos ideais de liberdade. Além de um grande número de salas de aula espaçosas, encontra-se ali um excelente ginásio e um lugar de

13 Depoimento manuscrito no acervo do arquivo público de Piracicaba.

recreio. O número de alunos matriculados atualmente é 964, sendo 476 do sexo feminino e 488 do masculino.

Essa história registrada em painéis no colégio alimenta o imaginário das crianças que por essas narrativas percebem as diferenças entre o presente e o passado, conseguindo refletir sobre a memória apologética aos patronos e a ausência das histórias dos artistas e artesãos que construíram os lugares da cidade.

Pelos registros acima pode-se perceber que a ideia unificadora das três narrativas decorre da subordinação do presente ao passado, retirando dele valores que se impõem e que aparentemente permanecem vigorosos, válidos e assimilados pelos que atuam na escola. Mas, para que a reflexão crítica desse processo se realizasse, tornou-se necessário dotar os professores de instrumentos metodológicos para enfrentarem essa realidade. O enfoque metodológico escolhido pelos programas oferecidos pela Secretaria de Educação, Cultura e Lazer do Município de Piracicaba, para o qual fomos convidados, tem trazido às preocupações acadêmicas a necessidade de sistematização do conceito de lugar como espaços vividos e de suas representações pelos indivíduos. Tomamos primeiramente como referencial, a abordagem de Milton Santos sobre o lugar, quando ele orienta a sua análise no sentido de compreender o lugar como uma categoria que possibilita apreender o real, além de



fundamentar as análises espaciais. Embora o autor supracitado tenha percorrido um imenso campo teórico, em suas obras subsequentes fica claro que ele buscava compreender a realidade a partir do lugar: *"quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos"* [14].

Visto sob essa perspectiva, o lugar é concebido como uma formação geográfica socioespacial. O lugar é a base de reprodução da vida e deve ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar[15]. A acepção da autora nos leva à ideia do contexto, oferecendo um aporte considerável pois, se a ideia de lugar está vinculada ao social, então, o caminho percorrido no lugar em busca da essência da realidade, para dela extrair-se saberes, esbarrará no homem como elemento primordial deste percurso. Portanto, para compreender o lugar no nosso entender faz-se necessário saber como o seu habitante o vê, o entende, interage com ele. Enfim, qual é a leitura que se faz do seu lugar.

Tanto Santos quanto Carlos são partidários da visão de que os estudos sobre o lugar demandam um enfoque que leve em conta as relações de interdependência com o todo, ou seja, o lugar como parte da totalidade. Desse modo, a escola como lugar de saberes se constitui, como entende Freire e Vygotsky[16], em interação com o vivido dos sujeitos históricos. Entretanto, não se pode tomar a história a ser ensinada como um *lócus* de hierarquização social, onde os donos do poder apareçam como entes supremos de um passado que os glorifica, perdendo-se a dinâmica das relações sociais, dos interesses e das disputas constantes entre setores, grupos e mesmo indivíduos. As autorrepresentações que as escolas produziram de si, acima registradas, indicam o lugar das lideranças da classe dominante, separando-as das relações sociais, o que implica em excluir os registros das demandas, dos conflitos e da participação dos outros segmentos nesse processo.

Essa análise nos levou a considerar a necessidade de reflexão sobre o espaço escolar e as possibilidades de ritualização da memória, como um processo que necessita de um espaço físico, âncora na formação de um tipo de conhecimento exigido no momento presente. Se uma das questões que dificultam o desenvolvimento da cidadania é o apagamento da memória sobre o vivido das grandes massas de trabalhadores, de jovens e de idosos, nas muitas periferias das cidades, a superação da noção de uma memória coletiva, universal, a explicitação das experiências do outro, com sua língua, valores e ancestralidades torna-se uma exigência. Não pode-se admitir que o conjunto das experiências dos demais setores sociais sejam subsumidas na memória do vencedor. Assim, a principal tarefa do educador é resgatar essas histórias e com elas devolver aos sujeitos seu lugar na grande história local e nacional. Desvendar o que está oculto nas grandes efemérides que preenchem o calendário escolar, uma imposição dos aparatos burocráticos, pode ser um caminho para um trabalho de reflexão que articule lugar e memória em busca dos outros sujeitos que compõem o lugar e suas histórias. Foi nesse enquadramento das questões a serem analisadas que optamos pelo recurso literário, ou seja, a utilização ou a criação de contos históricos com suas tramas curtas, conflito bem demarcado, sem soluções consolidadas,

14 SANTOS, Milton. Metamoforse do espaço habitado. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1991, p. 34.
15 CARLOS, A., F., A. O lugar no/do mundo. São Paulo: Hucitec, 1996, p.20.
16 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 6ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996; VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins, 1991.

para dispor, tanto a alunos como aos professores, um material de trabalho capaz de devolver aos excluídos seus lugares na memória, nas muitas histórias que compõem fragmentos capazes de definir identidades[17].

Ao refletirmos sobre a crise nas escolas que, por ocasião do Centenário da morte de Prudente de Moraes, aceitamos o desafio de produzir, em conjunto com professores de Piracicaba e estudantes do Departamento de História, estudos sobre o lugar enquanto espaço de relações sociais que se constroem em uma dinâmica plena de contradições e de disputas de saberes e de memórias.

No conjunto das atividades relativas ao centenário, o epíteto pacificador apareceu em um grande número de eventos e festividades realizadas. O fato do primeiro presidente civil da República ter ordenado o massacre contra a revolta de Canudos foi considerado como um acontecimento que construiu unidade nacional. Para desconstruir essa ideia, foi preciso retomar o processo de formação da cidade de Piracicaba, a origem e o nascimento das escolas na região e as razões da edificação de memoriais laudatórios como lugares de memórias homogêneas, com pretensões universais.

O Lugar da Memória[18] é aquele em que ela aparece como história, quando *"tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória como uma necessidade da história"*. O apelo que nossa sociedade faz para a preservação de memórias é, em última instância, a necessidade de reconstituição de si mesma, encarada como algo formado no passado e rearticulado no presente, por isso, preservar vestígios, trilhas, fósseis, auxilia na busca da gênese, do começo de uma viagem pela terra que se tornou morada, lugar de rememoração e do viver. A sociedade precisa da história como instrumento para encontrar um significado que não lhe é mais inteligível. Para Michael Foucault *"a história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar o seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada"*.[19]

Esses espaços são respostas à necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo. São nos grupos sexuais, étnicos, comportamentais, de gerações, de gêneros, entre outros, onde encontram-se as experiências realizadas que dão acesso à uma memória viva e presente no dia a dia. Memória é, antes de tudo, um misto de história, momentos híbridos, pois há que se ter mais que as lembranças, há a necessidade de identificar uma origem, um nascimento. Uma solução possível ao problema de "não se ter memória" nos é dada pela possibilidade de se acessar uma memória reconstituída que nos dê o sentido necessário de identidade. Desse modo, os lugares de memória nascem e vivem do sentimento, da presença dos vestígios e da ausência dos fragmentos a serem recuperados nos silêncios, nos não-lugares, pois mesmo não havendo memória

17 Apresento abaixo um conjunto de contos criados para, com os professores, refletir sobre a presença e os silêncios de memórias.
18 NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.
19 FOUCAULT, Michel. Arqueologia do Saber. Trad. Luiz Baeta Neves. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 15
20 Idem, ibidem.

espontânea, daí sua preservação nos arquivos, a organização das celebrações, a manutenção dos aniversários, dos elogios fúnebres, das atas, o repensar sobre o que não foi guardado, o significado das ausências mostra sua importância porque essas operações não são naturais[20].

Nesses lugares de rituais, ressuscita-se a lembrança, tradicional meio a seu acesso, destacando-se uma hierarquia onde se objetiva estender a todos um mesmo pertencimento. Eles estão assim definidos, pois a imaginação os investem de uma aura simbólica por serem objetos de um ritual[21]. Toda essa atenção à necessidade de ritualização da memória pede que pensemos na função que o ritual exerce nas sociedades. O ritual definido como uma forma de se identificar ou de descrever os homens pode ser visto como um sistema de atos simbólicos baseados em regras arbitrárias. Isso implica em dizer que o rito, ou a ritualização de algo, está intrinsecamente ligado à ação de formar. Para a antropologia os ritos são representantes do modo tradicional de comportamento em que se refletem, ao mesmo tempo, crenças, ideias, atitudes e sentimentos implícitos e explícitos. Eles seriam a reprodução de uma essência expressa na cultura, aqui entendida como comportamento, pois ela é a forma com que os homens se relacionam com a natureza.

Já a definição de Lévi-Strauss traz um elemento importante a ser destacado. Esse autor sublinha, em um dos seus estudos, que o rito distingue até o infinito, atribui valores discriminativos aos menores elementos, mas também se abandona a uma orgia de repetições. Pelas palavras proferidas, gestos cumpridos, objetos manipulados, o ritual tanto introduz diferenças no seio de operações que poderiam parecer idênticos como reproduz interminavelmente o mesmo enunciado, mostrando assim estar estranhamente habitado por uma obsessão: refazer o contínuo a partir do descontínuo, evitar toda interrupção na continuidade do vivido. O ritual teria, nessa definição, o papel narrativo de consolidação e totalização, pois sua prática reúne elementos característicos de um grupo, conferindo-lhe sentido, unificando-o. O ritual tradicionalmente pode ser tido como função social ao lembrar aos membros de um grupo seus princípios, pode ser ferramenta de construção de uma totalidade e também tem como característica formar os indivíduos envolvidos no grupo.

Daí pode-se concluir que a ritualização de uma memória-história, em um determinado espaço denominado lugar de memória, permite que ela possa reunificar o indivíduo fragmentado com o qual lidamos na sociedade contemporânea. A desilusão com a modernidade e o desejo de explicar a sociedade contemporânea, permite encontrar meios para adaptar essa sociedade do "pós-modernismo", fragmentada, isolada e desprovida de sentido coletivo para entendê-la e estudá-la. Assim, o discurso sobre os lugares de memória como meio de acesso da sociedade à sua memória formadora, organizadora e portadora de sentidos encaixa-se dentro da crise pela qual

20 Idem, ibidem.

21 Alguns teóricos pós-modernos observam o "desejo de passado" da sociedade contemporânea como o abandono da necessidade latente do "novo", que consideram uma característica moderna. Como exemplo, ver GUMBRECHT, Hans Ulrich. Modernização dos sentidos. São Paulo: Editora 34, 1998. No entanto, Nora acredita que a sociedade contemporânea não abandona a questão, somente a reformula e o faz por meio das novas tecnologias e dos instrumentos de comunicação em massa. NORA, Pierre. O retorno do fato. In LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (orgs). História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, pp. 179-193.

as formas de conhecimento e, por sua vez, as escolas vêm se transformando desde a década de 1970. Ainda que o ritual não sirva mais como formador de identidade, ele tem a função de coesão e, por meio dos lugares de memória, os indivíduos podem se reconhecer como sujeitos, reunir aquilo que o fim da história-memória provocou: *"a multiplicação de memórias particulares, que reclamam sua própria história"*[22].

Como os lugares de memória são espaços criados pelo indivíduo contemporâneo, diante da crise dos paradigmas modernos e com esses espaços, identificam-se, unificam-se e reconhecem-se agentes de seu tempo, isto é, a tão desejada volta dos sujeitos: *"a atomização de uma memória geral, em memória privada, dá à lei da lembrança um intenso poder de coerção interior. Ela obriga cada um a se relembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade esse, em troca, o engaja inteiramente"* [23].

O interessante é observar que Pierre Nora, autor que definiu os espaços de memória como necessários na pós-modernidade, utiliza categorias da modernidade para a explicação da sociedade que ele diz surgir com sua ruptura. Afinal, o desejo de resgatar uma memória que autolegitima uma ação no presente, evidencia a concepção da história como processo que encadeia passado, presente e futuro. Isso fica evidente no trabalho de Nora, em passagens onde há nítida ligação entre lugares de memória e redes sociais. A memória é por ele observada como campo de conflito para o reconhecimento de diferentes grupos sociais em uma entidade maior: *"a história local ou no dizer de Benedict Anderson, a história nacional"* [24]. A instituição escolar é um dos lugares de construção de memórias tanto na cidade quanto em seus personagens pretéritos e dos sujeitos que as compõem.

No programa de 2008, resolvemos propiciar ao conjunto das duas turmas inscritas na disciplina A Escola no Mundo Contemporâneo, constituída por 136 estudantes, como trabalho de campo visitar quatro unidades escolares de diferentes perfis para escutar e registrar como direção, alunos e professores se auto definiam frente a questão: há uma crise nas escolas contemporâneas?

Algumas das análises das escutas e registros estão apresentadas abaixo e nos permitem perceber que a crise atual não circunscreve-se apenas às escolas, mas aprendemos que ela se manifesta como acomodação desanimadora ou como potência transformadora, conforme poderão perceber ao longo das leituras deste livro.

22 Idem, ibidem. p. 192.
23 NORA, Pierre. Op. cit. p.193.
24 ANDERSON, Benedict. Nação e consciência nacional. São Paulo: Ed. Ática, 1989.