

# Paul Ricoeur: a questão dos usos e abusos da memória nas práticas educacionais.

*Paulo Roberto Monteiro de Araujo\**

## Resumo

O texto desenvolve a problemática da relação entre o uso e o abuso da memória no processo educacional. Deste modo, a questão básica é analisar de como a memória ganha aspectos ideológicos no ambiente escolar. O pensamento do filósofo francês Paul Ricoeur é a base epistemológica para as formulações interpretativas do artigo.

**Palavras-chave:** Memória; História; Educação; Uso; Abuso; Ensino. Aprendizado.

## Paul Ricoeur: the Question of Uses and Memory Abuses in educational practices.

## Abstract

The text develops the issue of the relationship between the use and abuse of memory in the educational process. Thus, the basic issue is to analyze how memory gains ideological aspects in the school environment. The thought of the French philosopher Paul Ricoeur is the epistemological basis for the interpretative formulations of the article.

**Keywords:** Memory; History; Education; Use; Abuse; Teaching; Apprenticeship.

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua principalmente nas seguintes áreas: História Cultural, Cinema Contemporâneos, Estética e Filosofia Política. Membro do Conselho Universitário da UPM (2014-2016); autor de diversos artigos em revistas acadêmicas.  
E-mail: prmaraujo@uol.com.br

A preocupação do presente artigo é elaborar a relação entre Educação e Memória a partir do pensamento de Paul Ricoeur, principalmente, em seu livro intitulado: **A memória, a história, o esquecimento** (2007). O que se pretende no decorrer do nosso texto é não somente dar conta de uma interpretação do pensamento de Ricoeur, no que se refere à memória, mas verificar também quais as intenções dos processos educacionais, isto é, o que está em jogo nas ações ensino-aprendizado. O projeto educacional ao longo da história ocidental tem sido introjetar formas de memória, como ponto chave para a construção de conhecimentos, que parte de saberes anteriores que precisam ser captados e guardados nas mentes dos alunos.

A memória se caracteriza como modo de preservar algo do passado no presente. Tal preservação ocorre por meio de “técnicas imitativas” (Op. Cit., p.71). Eis o motivo de as “técnicas imitativas” servirem às diversas formas didáticas como instrumento de manipulação pedagógica. Ricoeur nos chamar atenção para o uso e o abuso da ideia de memória. Ao ser manipulada, a memória se tornar o elemento ideológico de concepções que distorcem o real. O filósofo francês diz que:

Nas suas primeiras obras, a tarefa de Marx é determinar o que é o real. Esta determinação afetará o conceito de ideologia, uma vez que a ideologia é tudo o que não é esta realidade. O desenvolvimento nestas primeiras obras abrange a difícil progressão, completada apenas em *A Ideologia Alemã*, no sentido de identificação entre realidade e práxis humana. De forma que os primeiros escritos de Marx constituem um movimento no sentido desta identificação entre realidade e práxis e, conseqüentemente, no sentido da constituição da oposição entre práxis e ideologia. (1991. P. 93/94)

A intenção de Ricoeur é mostrar que, nos primeiros escritos do jovem Marx, o projeto do filósofo alemão era construir um arcabouço conceitual que desse conta das determinações do real. Daí a realidade se dar, ou ainda, se desenvolver na própria práxis humana. A ideologia é, então, o contrário da práxis; eis o motivo de ela ser manipuladora. É a ideia de manipulação que Ricoeur vê como fundamento do abuso, nas utilizações dos significados de memória.

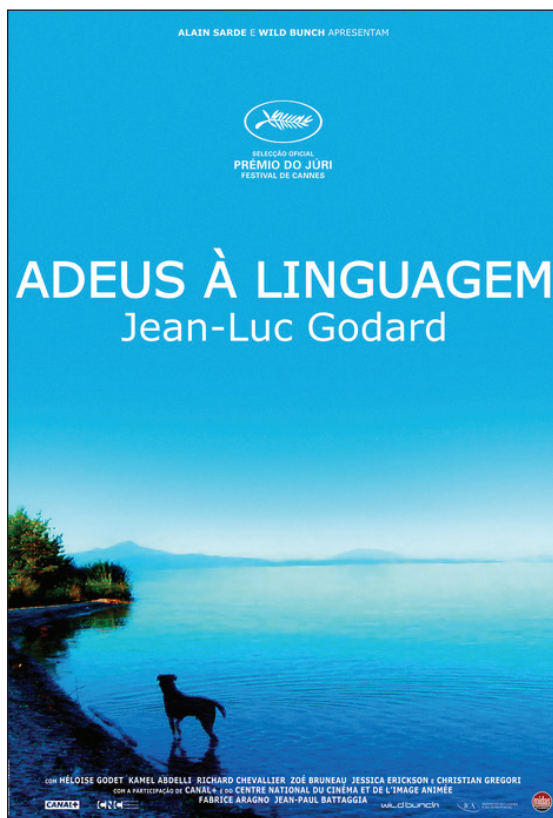
A aposta última da investigação que se segue é o destino do voto de fidelidade, que vimos ligado ao alvo da memória enquanto guardião da profundidade do tempo e da distância temporal. De que maneira, quanto a essa aposta, as vicissitudes da memória exercitada são suscetíveis de interferir na ambição veritativa da memória? Respondamos numa palavra: o exercício da memória é o seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade do abuso. Entre uso e abuso insinua-se o espectro da “mimética” incorreta. É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado. (2007. p. 72).

É do abuso que se trata, no que se refere ao significado de memória, como elemento originador dos saberes, que a educação, como instituição política, administra, enquanto projeto pedagógico. O papel da educação, então, é ser uma espécie de guardião da memória coletiva que incidi diretamente nas memórias individuais. Não é por acaso que Ricoeur concorda com o jovem Marx sobre o conceito de ideologia. No final, é a ideologia que introduz o abuso da memória nos processos educacionais.

Os excessos da memória fazem com que se desenvolva uma forma de memória artificial, que, segundo Ricoeur, “explora metodicamente os recursos da operação de memorização que queremos distinguir cuidadosamente, a partir do plano da memória natural, da rememoração, no sentido limitado de evocação de fatos singulares, de acontecimentos” (Op. Cit., p.72). Deste modo, há um ataque, por assim dizer, a nossa memória natural. Acaba, então, havendo um abuso da memória natural, que cada vez mais dá lugar à memória artificial. Há um livro do cineasta Jean-Luc Godard intitulado **Histoire(s) du cinéma** (Gallimard, 2006), em que podemos de forma didática compreender o conceito de memória natural. No referido livro, Godard faz uma história do cinema, não a partir dos cânones objetivos da memória historiográfica das produções cinematográficas, mas sim a partir da práxis da sua memória natural, singular.

Godard não está interessado em classificar nada, dentro das narrativas produzidas ao longo da história do cinema, mas sim expressar o seu entendimento singular por meio de suas memórias imagéticas. Eis o motivo de o leitor ao abrir o livro do cineasta, não encontrar nenhum tipo

classificador da estética cinematográfica, nenhum texto objetivamente explicativo. Godard não quer criar nenhum tipo de memória artificial do cinema. Não é por acaso o seu último filme se chamar **Adeus a Linguagem**. Linguagem deve ser compreendida, em Godard, como ontologicamente objetivadora, isto é, linguagem categorizadora; no sentido de tornar os fenômenos em geral compreensíveis por meio de nomenclaturas de gêneros. Daí, Godard chamar seu filme de **Adeus a Linguagem**, pois linguagem, para ele, em seu aspecto classificador, não consegue expressar o ser das coisas ou dos fenômenos.



**Figura 1.** Material de divulgação do filme Adeus a Linguagem de Jean-Luc Godard, 2014.

Fonte: [acesse.one/YTXsa](https://acesse.one/YTXsa)

Neste aspecto, Godard e Ricoeur concordam em relação à linguagem classificadora, a qual tende a esquecer o ser como origem significativo dos fenômenos. No caso mais específico de Ricoeur, a sua compreensão de linguagem é muito influenciada por Heidegger, que interpreta a linguagem como expressão pré-ontológica do Ser como existência, que não comporta nenhuma determinação essencialista.

Só a título ilustrativo, mostramos abaixo o livro do Godard, no sentido de tornar mais claro, de forma imagética a ideia de memória natural, que nos referimos acima.

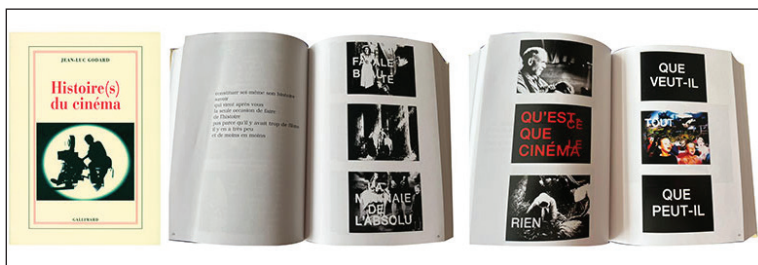


Figura 2. Imagens da capa do livro *Histoire(s) du cinéma* e páginas internas.

Fonte: desenvolvida pelo autor

Os abusos da memória, que Ricoeur desenvolve por meio da memória artificial também pode ser didaticamente ilustrada, como, anteriormente, fizemos com a memória natural, por meio do livro de **História do Cinema**, do Godard. É num filme de François Truffaut de 1959, intitulado **Os Incompreendidos** (*Les Quatre Cents Coups*) que vemos como se desenvolve a memória artificial no campo educacional. No filme, o personagem principal, Antoine Doinel, que é o próprio Truffaut quando pré-adolescente, segue uma rotina escolar baseada na capacitação cognitiva por meio da memorização dos saberes de forma abusiva. Além do autoritarismo escolar.



**Figura 3.** Peça de divulgação e imagens do filme “Os Incompreendidos” de François Truffaut, 1959.

Fonte: desenvolvida pelo autor

O saber transmitido nas práticas educacionais da escola se dá por meio de uma capacitação da cognição, em que a ideia é passar para o aluno a ideia de “eu posso” (2007. P. 71). No entanto, tal capacitação para tornar o aluno cognitivamente sujeito do conhecimento precisa que ele renegue as suas memórias naturais singulares.

Contraditoriamente, são as capacidades da memória natural de uma pessoa que faz com que ela tenha que se esforçar para adquirir conhecimentos, que não estejam na dimensão do simples artifício de um saber facilitador. A facilidade de um saber calcado na memória artificial impossibilita que a pessoa possa compreender o significado real, não ideológico, do processo de aprendizado que ocorre no espaço escolar. Deste modo, o processo educacional se encontra dentro dos parâmetros de ações manipuladoras. Como salienta Ricoeur:

No grau mais baixo, vamos encontrar as técnicas dependentes do que se chama aprendizagem em psicologia experimental. É para delimitar cuidadosamente o campo da aprendizagem que falo em termos gerais e abrangentes de “maneiras de aprender”. A aprendizagem, habitualmente associada à memória nas obras especializadas, procede de uma biologia da memória (Georges Chapouthier, *La Biologie de la mémoire*, Paris, PUF, 1994, P.5 e seg.). De fato, a aprendizagem consiste na aquisição, por um ser vivo, de comportamentos novos que não fazem parte do repertório do poder-fazer ou habilidades herdadas, geneticamente programados, ou dependentes da epigênese cortical. Para nossa pesquisa, o importante é que o domínio da aquisição pertence ao experimentador que conduz a manipulação. É ele que determina a tarefa, define os critérios de sucesso, organiza as punições e recompensas e, assim, “condiciona” a aprendizagem. (Op. Cit., P. 73/74).

Partindo desse espírito cientificista da psicologia experimental, Ricoeur compreende que o abuso em relação à memória no âmbito do ensino-aprendizado acaba como que tirando o foco do próprio significado da aprendizagem, sem o seu aspecto crítico. O que eu chamo de crítico é a possibilidade do aprendiz tomar consciência de si mesmo como agente humano. Deste modo, aprender a estar na dimensão crítico-existencial do humano, em suas diversas possibilidades de ser, para usar um termo tão caro ao Heidegger de **Ser e Tempo**.

É a partir das ações manipuladoras das técnicas pedagógicas fundadas na memória artificial, via discurso científico, que: “Aprender é, para cada geração, fazer a economia, (...), do esforço exaustivo de reaprender tudo a cada vez” (2007. P.75). Claro, que o nosso filósofo não quer que os alunos tenham que refazer todo o caminho dos saberes já consolidados ao longo da história, mas sim compreender qual o significado do próprio aprendizado em suas vidas, como agentes humanos em suas existências singulares. O que está em jogo é o modo abusivo de como a memória é utilizada no âmbito do ensino-aprendizado. Se a facilitação da memória artificial possibilita à primeira vista uma maior produtividade escolar, as consequências são trágicas, por assim dizer, para a formação humana do aluno.

A análise que Ricoeur realiza sobre a questão do uso e, principalmente, do abuso da memória está vinculada à sua preocupação com um projeto educacional, que tenha como missão primeira uma pedagogia da memória. Daí ele salientar a necessidade de um enquadramento da cultura da memória para formação de um projeto educativo. Tal projeto visa, então, uma justa memória, naquilo que concerne uma ética para relação ensino-aprendizado. As ações que ocorrem no processo educacional, pautadas na memória, leva o nosso filósofo a pensar nas alterações individuais e coletivas que podem acontecer. Como já salientamos mais acima, o abuso que pode acontecer nas práticas pedagógicas, no que concerne ao uso da memória, pode levar a patologias psíquicas.

Essas patologias psíquicas se referem àquilo que Ricoeur chama de memória impedida (Op. Cit., P.83). Tal memória se encontra em um estado patológico. Esse estado doentio precisa de uma forma terapêutica, que lhe possibilite se reconciliar com o trabalho psíquico da lembrança. Deste modo:

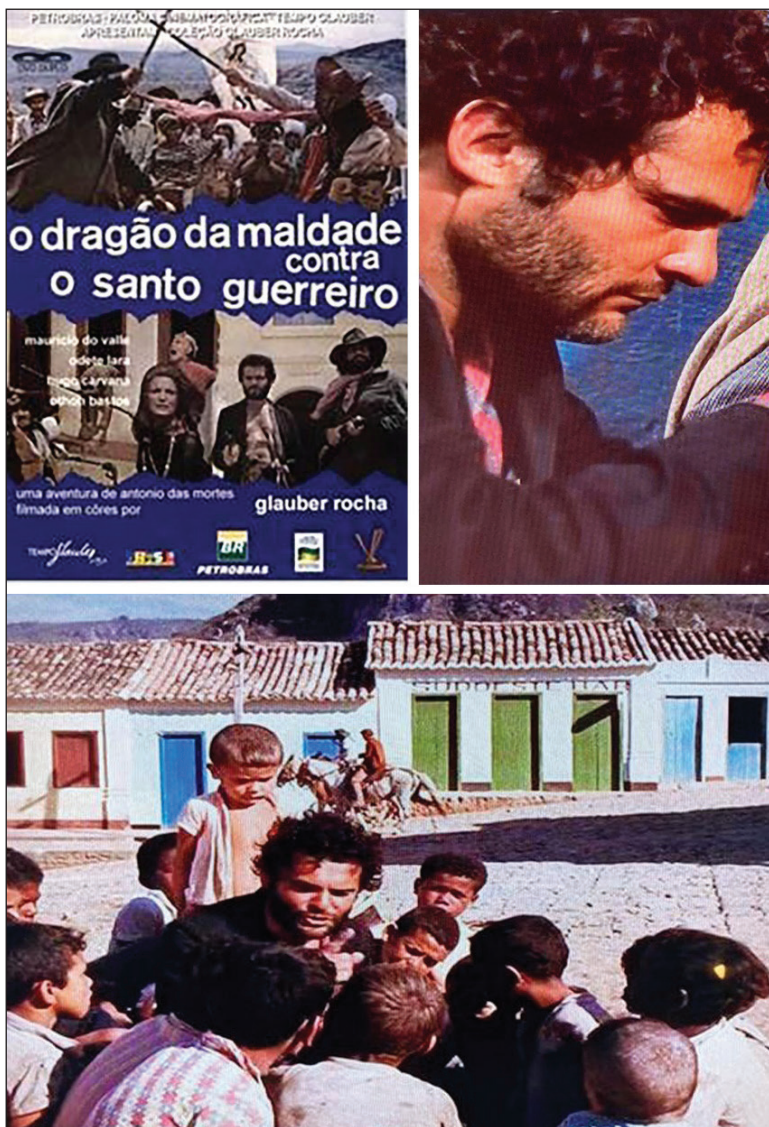
É em relação com essa noção de trabalho, enunciada em sua forma verbal, que se torna possível falar da própria lembrança, assim liberada, como de um trabalho, o “trabalho de rememoração” (Erinnerungsarbeit) (op. Cit., p.133). Assim, trabalho é a palavra repetida várias vezes, e simetricamente oposta à compulsão: trabalho de rememoração contra compulsão de repetição, (...). (Id. P.85).

Ao se utilizar do pensamento freudiano, Ricoeur procura um modo psicanalítico de superar o problema do mal uso da memória, que acarreta seu impedimento de lembrar das origens compulsivas da repetição das ações de um sujeito. Deste modo, a psicanálise contribui para esclarecer o que está em jogo na psique de alguém, num estado de patologia da memória impedida. O que interessa finalmente ao nosso filósofo é a Reconciliação (Versöhnung) da memória impedida com o trabalho da rememoração na estrutura psíquica daquele que se encontra num estado patológico.



O conceito de Reconciliação (Versöhnung) utilizado por Freud e tão valorizado na Filosofia Alemã desde Hegel, é de suma importância para a problemática das práticas educacionais abusivas. É na **Fenomenologia do Espírito** de Hegel, mais exatamente no capítulo que trata da dialética do Senhor e do Escravo, que a ideia de Reconciliação se torna uma chave para se alcançar, no plano educacional, uma forma de memória que concilie o individual e o coletivo. Deste modo, a ideia do “trabalho de rememoração” pode ser utilizada no seio do processo educacional, no sentido de fazer com que o aluno possa se reconciliar tanto consigo como em relação à dimensão coletiva, na qual ele está inserido. Há um outro filme, já clássico na cinematografia brasileira de 1969, chamado **O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro**, de Glauber Rocha, que pode nos ajudar a compreender esse trabalho de reconciliação.

Em **O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro** há um personagem, professor do ensino básico em uma cidadezinha onde ocorre a trama, que ensina História do Brasil por memorização, em que a didática do aprendizado se dá pela repetição em voz alta dos alunos. O professor recita datas oficiais do descobrimento do Brasil entre outras. Porém, ele dribla a história oficial, citando a data da morte de Lampião, num movimento educacional que se contrapõe aos livros didáticos. O que eu quero chamar atenção para esse personagem é que ele faz o trabalho da rememorar os fatos históricos não oficiais. O trabalho pedagógico do professor, então, é possibilitar que seus alunos tenham acesso tanto a memória onde eles estão inseridos (Sertão Nordestino) como de uma coletividade maior, a brasileira, expressa numa artificialidade oficial da memória nacional. É nesse contraponto que o aluno pode fazer o trabalho de rememorar tanto a si mesmo por meio de onde ele está localizado como de uma coletividade macro, na qual, para ele, é primeiramente abstrata.



**Figura 4.** Peça de divulgação e imagens do filme “O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro” de Glauber Rocha, 1969.

Fonte: desenvolvida pelo autor

Embora Ricoeur admita fazer algumas extrapolações entre a memória individual e memória coletiva por meio da psicanálise, o seu intuito hermenêutico é abrir um horizonte epistemológico que dê conta da problemática da memória em sua relação individual-coletiva dentro de um projeto educacional voltado para formação de um sujeito empenhado na sua elaboração de agente humano. Por outro lado, cabe lembrar que o papel do educador é fundamental para que se consolide esse projeto educacional calcado numa memória crítica e não abusiva.

Um autor que pode nos auxiliar com essa tarefa proposta por Ricoeur é o pensador espanhol Gimeno Sacristán. Em seu livro *Poderes Instáveis em Educação*, Sacristán nos chama atenção para a formação do educador como narrativa da construção da sua identidade como sujeito que age no espaço educacional da escola.

Embora as ações realizadas pelos sujeitos, em suas particularidades, nos espaços escolares, sejam consideradas frágeis, tais ações deixam suas marcas no que concerne à formação daquele que está no processo de aprendizado. Como salienta Sacristán, “(...) gera efeitos, expectativas, reações, experiência e história, porque, como afirma Arendt, tem a condição de ser indelével”, isto é, que não pode ser apagado, que não pode se extinguir, que o tempo não corrói, permanente. (SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*: Porto Alegre. Arted Editora, 1999, p.70).

É seguindo essa ideia de indelével que Hannah Arendt elabora a construção do conceito de história ao longo da história do ocidente. Por outro lado, Arendt nos lembra que a própria ideia de poesia é mais antiga que a História.

A História como uma categoria de existência humana é, obviamente, mais antiga que a palavra escrita, mais antiga que Heródoto, mais antiga mesmo que Homero. Não historicamente falando, mas poeticamente, seu início encontra-se, antes, no momento em que Ulisses, na corte do rei Feácios, escutou a estória de seus próprios feitos e sofrimentos, a estória de sua vida, agora algo fora dele próprio, um “objeto” para todos verem e ouvirem. O que fora pura ocorrência tornou-se agora “História”. Mas a transformação de eventos e ocorrências singulares em História era, em

essência, a mesma “imitação da ação” em palavras mais tarde empregada na tragédia grega, onde, como Burckhardt certa vez observou, “a ação externa é oculta do olho” através do relato de mensageiros, embora não houvesse absolutamente nenhuma objeção a mostrar o horrível. A cena em que Ulisses escuta a estória de sua própria vida é paradigmática tanto para a História como para a Poesia; a “reconciliação com a realidade”, a catarse, que segundo Aristóteles era a própria essência da tragédia, constituía o objetivo último da História, alcançando através das lágrimas da recordação. O motivo humano mais profundo para a História e a Poesia surge aqui em sua pureza ímpar: visto que ouvinte, ator e sofredor são a mesma pessoa, todos os motivos de pura curiosidade e ânsia de informações novas, que sempre desempenharam, é claro, um amplo papel tanto na pesquisa histórica como no prazer estético, acham-se, naturalmente, ausentes do próprio Ulisses, que se teria enfastiado mais que comovido se a História não passasse de notícia e a Poesia fosse unicamente entretenimento. (Ibid. pp. 74/75).

A poesia como elemento que expressa os feitos humanos através das lágrimas da recordação ou memória desempenha o papel chave para a construção da historiografia grega, no sentido de intermear ação e memória na dimensão do emocional; ou seja, na memória a pessoa precisa sentir o significado da ação ocorrida como evento que permanece vivo, presente. A ideia mágica do presencial de algo que ocorreu no passado, mas que se apresenta como atualizado, como um permanente que não se evapora como tempo mortal. Como salienta Ricoeur, se referindo a um conceito de Freud: “sentimento de si” (Selbstgefühl), (2007, p. 86).

As marcas educacionais não podem ser apagadas, mesmo que se apresentem como frágeis. Aqueles que produzem tais marcas, por assim dizer, como sujeitos formadores, são os responsáveis pela instauração de práticas de ensino-aprendizagem, construídas historicamente, “já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias” (1999, p.70). Deste modo, as marcas são uma espécie de Weltanschauung, isto é, de Visão de Mundo cuja tônica é dar orientação para aquele que apreendeu os significados que lhe foram passados por meio das práticas educacionais em todas as suas determinações, escolares ou não.

Como resultado de projetos políticos, as práticas educacionais se vinculam à temporalidade das *Weltanschauung*, que se formam nas ações históricas. Em suas análises sobre a relação entre o Iluminismo e a Revolução Francesa, Carlota Boto salienta:

Enquanto razão de ser, havia que se inventar o território do inédito. A transformação política agenciara novos dispositivos de configuração do Estado. A estratégia de fabricar uma nova nacionalidade exigia, pois, uma mutação nos códigos de conduta e nos registros da tradição. A pátria recriada deveria ser desvelada por uma subjetividade de porte revolucionário. Formar mentes infantis para a nova civilidade seria instrumento prioritário de disposição do poder como autoridade emanada do povo. A tarefa pedagógica principia pela utopia do homem novo: cidadão da política regenerada. O traçado do futuro havia sido criteriosamente antecipado pela profecia iluminista. (BOTO, Carlota. *A ESCOLA DO HOMEM NOVO – Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*: São Paulo. Editora da UNESP. 1996, p.111).

A pensadora paulistana ao desenvolver a ideia da Escola do Homem Novo nos permite compreender a importância da *Weltanschauung* em sua determinação de Projeto Político; pois a História como ação dos homens se concretiza em experiências que dão abertura aos significados inéditos ao que concerne à existência humana. O professor é aquele que projeta por meio da sua subjetividade a subjetividade de algum projeto político (em seu sentido vinculado a novas formas de concepção humana e organização social). Como ressalta Sacristán:

A experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente da biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser cultura compartilhada. As ações são imitáveis por outros, e seus esquemas podem ser propagados e transmitidos a agentes diferentes daqueles que os geraram; a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo. Criando bases transmissíveis, que serão compartilhadas, a reiteração da ação, além de condensar-se em biografia pessoal, cria a realidade social, ou cultura intersubjetiva, aproveitando a realidade social já criada. As consequências das ações não só são imediatas para seus agentes, na forma de capital de experiência, mas deixam para trás padrões sociais,

na forma de rotinas, regras estabilizáveis, instituições, sistemas recíprocos de expectativas, formas de saber fazer, a partir dos quais agiremos no futuro: o que fazemos depende do legado de outros e do que cada um realizou até esse momento; agimos de acordo com as marcas de nossa biografia e das ações dos outros. Este é o primeiro mecanismo de estabilização de um tipo de prática transmissível por mecanismos naturais inerentes à comunicação humana, devidos à imitação que é construída com a experiência. No momento de explicar como as práticas educativas funcionam, é fundamental entender esses processos de cristalização das experiências pessoais e compartilhada. (SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes Instáveis em Educação: Porto Alegre. Artmed Editora. 1999, p.72).

Não se trata na ação pedagógica de um simples subjetivismo do professor, antes de ações coletivas provenientes das experiências históricas. Eis o motivo das ações passadas orientarem as futuras, porém, cabe ressaltar, que se faz necessário, pelo menos, em uma educação institucionalizada, que os sujeitos envolvidos com a educação tenham uma espécie de consciência de si (*Selbstbewusstsein*) em relação às concepções educacionais que estão forjando as suas práticas; ou ainda, em qual projeto humano as práticas educacionais estão sendo consolidadas. Não é por acaso que Ricoeur enfatiza a compreensão crítica em relação às memórias usadas pelos educadores em suas práticas educacionais.

A escola é o espaço social e político em que se constrói ações educativas cujo objetivo é a dignificação do humano, principalmente, a partir da Revolução Francesa. Não é por acaso que a ideia de dignidade vai ser uma das marcas das sociedades modernas. Tendo como pano de fundo a dignidade, a escola é o núcleo ressonante para a formação de práticas que vão além dela mesma, ou seja, que se encontram nas diversas expressões humanas nos chamados espaços públicos. Daí Carlota Boto nos chamar atenção para a importância da Escola do Homem Novo; pois herdamos queiramos ou não da Revolução Francesa a ideia da dignidade humana cujo fundamento está na igualdade das diversas expressões do homem. Como salienta Boto:

A própria construção do discurso evidência, já de início, pela tônica dos advérbios, o intuito totalizante de um projeto que se pretende “verdadeiramente nacional, verdadeiramente republicano, eficaz e igualmente comum a todos... capaz de regenerar a espécie humana, seja pelos dons físicos, seja pelo caráter moral”. Tratava-se não mais de radicar na instrução o ofício precípuo da escola. Engendrar institucionalmente a educação nacional supunha algo para além do ensino. Almejava-se a consolidação de um princípio que perfilhasse a dinâmica do social como um todo orgânico, a começar pela escola. Uma sociedade harmônica; uma sociedade que veda o conflito: tais seriam os horizontes dessa formação integral da criança, o que Lepeletier denominava “santa lei da igualdade” (...). (BOTO, Carlota. A ESCOLA DO HOMEM NOVO – Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa: São Paulo. Editora da UNESP. 1996, p.171).

É evidente que tanto Sacristán como Boto partem do patrimônio histórico-político-cultural para compreender o processo educacional, e que Ricoeur absorve em seu pensamento sob a forma de memória em seus usos e abusos. Ao trazer esses pensadores, para além do pensamento de Ricoeur, a nossa preocupação foi criar uma espécie de complemento aos conceitos desenvolvidos pelo nosso filósofo em questão. Tanto Sacristán, como Boto e, principalmente, Ricoeur estão envolvidos em um projeto educacional cuja premissa é a formação crítica do agente humano. O projetar de práticas educacionais requer então a ideia de justiça. Daí o filósofo francês dizer:

O que falta, é o elemento imperativo que não está expressamente presente na noção de trabalho: trabalho de memória, trabalho de luto. Mais exatamente, o que ainda falta é o duplo aspecto do dever, como que se impondo de fora ao desejo e exercendo uma coerção sentida subjetivamente como obrigação. Ora, onde esses dois traços se encontram reunidos, do modo mais indiscutível, senão na ideia de justiça, que mencionamos uma primeira vez em réplica aos abusos da memória no nível da manipulação? É a justiça que, ao extrair das lembranças traumatizantes seu valor exemplar, transforma a memória em projeto; e é esse mesmo projeto de justiça que dá ao dever de memória a forma do futuro e do imperativo. (2007, P.101).

Ora, esse viés kantiano demonstrado pelo imperativo moral da subjetividade do agente humano, faz com que Ricoeur introduza uma forma de consciência moral no processo educacional. Deste modo, o trabalho da memória não é simplesmente buscar lembranças de ações históricas passadas, sem o caráter abusivo manipulador das ciências, mas sim introduzir o elemento moral que faça que o trabalho da memória se torne um projeto de justiça, enquanto projeto educacional.

Somos devedores de parte do que somos aos que nos precederam. O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. (2007, p.101).

O sentimento de dever é na realidade o sentimento de justiça. “O dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não o si” (Id., p.101). Deste modo, um projeto educacional necessita de uma consciência moral, não necessariamente kantiana, que seja contundente na realização do projetar das ações dos educadores em suas práticas cotidianas no espaço escolar. O professor é aquele que trabalha com a memória, que a projeta ao futuro como forma de realizar e manter a justiça entre os que participam das comunidades humanas. Daí, podermos citar outro filme brasileiro quanto à ideia do projetar a memória as gerações futuras.

O filme em questão é **Bacurau** (2019), de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. **Bacurau** tem como estrutura dramática a história de um Vilarejo atacado por um grupo de psicopatas americanos que criam uma espécie de jogo mortal. Tal jogo tem como propósito a competição entre os participantes para saber, por assim dizer, quem conseguirá matar mais pessoas do Vilarejo, localizado no interior do nordeste brasileiro. Tendo em vista que **Bacurau** é uma sociedade organizada e consciente de si mesma, consegue frear os ímpetus aniquiladores do grupo americano.



Um dos psicopatas americanos ao entrar no museu, uma das suas primeiras atitudes é pilhar o mesmo, pegando uma pequena escultura feita de madeira do pássaro local, o Bacurau. Como representante de um país dominador e sem consciência tanto do outro como da cultura alheia, o personagem pertencente ao grupo psicopata não respeita as raízes da comunidade de Bacurau. Como o personagem não lê e não quer saber de ler o outro, não percebe que as paredes do museu estão vazias, vazias de armas, que aliás, tinham placas identificando as marcas das referidas armas expostas. Pois, os moradores haviam tirado as armas do Museu, que expostas, significavam a memória coletiva da comunidade, para se defenderem dos inimigos. Deste modo, o personagem psicopata é surpreendido e morto no interior do Museu.

Após a derrota do grupo americano, o Museu é limpo. As marcas de sangue do americano deixadas nas paredes, no entanto, não são limpas. O significado desse não limpar serve como memória à comunidade. O que está em jogo, então, é o exercício de lembrar a luta que comunidade travou contra o grupo psicopata norte-americano. Eis o motivo de o sentimento de justiça passar pelo dever da memória comunitária, a qual é vivenciada por todos os participantes da comunidade em suas particularidades.

Para concluir, gostaria de chamar atenção para os impulsos intencionais de Ricoeur no que tange ao sentimento de dever como sentimento de justiça no interior de um projeto educacional. Ao nosso ver, a sua preocupação é reaver por meio da síntese indivíduo/coletivo a própria ideia de existência. A existência é ocultada a partir do ato de pensar cartesiano. Eis o motivo da necessidade de o indivíduo, como aquele que existe, não por um ato de pensar dentro de uma relação sujeito-objeto, mas sim por ter uma relação com o seu próprio ser.

Deste modo, o processo educacional por meio da memória tem como finalidade fazer que o indivíduo, em seu processo de aprendizagem, possa aprender o significado do seu próprio existir. Daí o nosso filósofo salientar:



Figura 4. Peça de divulgação e imagens do filme “Bacurau” de Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles, 2019.

Fonte: desenvolvida pelo autor

Tal é a razão por que a retomada do “existo” não é alçada tão-somente de uma fenomenologia, no sentido de uma descrição intuitiva, mas de uma interpretação, precisamente porque o “existo” é esquecido. Ele deve ser reconquistado por uma interpretação que desoculta. É porque aquilo que é mais próximo de si mesmo, onticamente, está também mais longe, ontologicamente, que o “existo” se torna o tema de uma hermenêutica, e não somente de uma descrição intuitiva. É a razão por que a retomada do Cogito só é possível por um movimento regressivo a partir do fenômeno do “ser no mundo” e voltado para a questão do quem desse ser-aomundo. (Paul Ricoeur: O Conflito das Interpretações – ensaios de hermenêutica. Imago. 1978, p.195).

## Referências

ARAÚJO, Paulo R. M. **Charles Taylor**: para uma ética do reconhecimento. São Paulo: Editora Loyola, 2004.]

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo** – Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa: São Paulo. Editora da UNESP, 1996.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos Vaga-Lumes**. Belo-Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DELORME, Stéphane (redator chefe). **Cahiers du Cinema** – Le Brésil de Bolsonaro. Paris: Revue Cahiers du Cinema, Setembro/2019.

GODARD, Jean-Luc. **Histoire (s) du Cinéma**. Paris: Gallimard, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Ideologia e Utopia**. Lisboa: Edições 70, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Conflito das Interpretações – ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

\_\_\_\_\_. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Gallimard, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre; Arted Editora, 1999.

THIELLEMENT, Pacôme. **Cinema Hermetica**. Paris: Super 8 Éditions, 2016.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema – Antologia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

#### **FILMOGRAFIA:**

**O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro**. Diretor: Glauber Rocha, 1969. São Paulo: Versátil DVD. Duração 95 minutos.

**Bacurau**. Diretores Kleber Mendonça e Juliano Dornelles. São Paulo: DVD Vídeo. 100 minutos.

**Os Incompreendidos**. Diretor: François Truffaut, 1959. Rio de Janeiro: Continental DVD. 99 minutos.

**Adeus à Linguagem**. Diretor: Jean-Luc Godard, 2013. São Paulo: Imovision DVD. 70 minutos.

Submetido em: 24-12-2022

Aceito em: 24-2-2023