

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

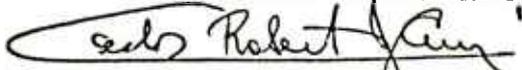
"O SILÊNCIO: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)".

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

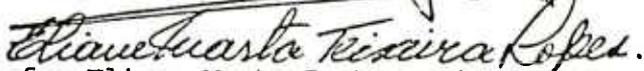
DATA DA APROVAÇÃO: 19 / 12 / 1985

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Mestrado em Educação/UFMG, à área de Política e Administração do Ensino Superior.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Carlos Roberto Jamil Gury - Orientador



Prof. Eliane Marta Santos Teixeira Lopes



Prof. Moaci Alves Carneiro

A

Alberto Gonçalves (in memória), até o último momento lutou por uma sociedade mais justa.

Luizete Oliveira Gonçalves, exemplo de força e ternura.

Genilson Ribeiro Zeferino, em apreço de sua bravura ao lutar junto comigo contra a discriminação racial.

Vinicius, minha criança negra, para quem este trabalho se dirigiu desde o início.

## Agradecimentos

Aos profs. José Fraga e Suely Siqueira colegas do Departamento de Ciências sociais da Faculdade de Filosofia da Fundação Percival Farfúhar, Governador Valadares / MG.

A todos os educadores das escolas selecionadas que responderam pacientemente as nossas questões.

Aos alunos que nos enviaram os seus cadernos para que pudéssemos estudar as lições transmitidas.

Aos colegas do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro que me deram todo o apoio na elaboração final desta dissertação.

Às profas. Regina Almeida e Nilda Ribas que tornaram viável a execução deste trabalho.

Às companheiras Arlete e Cacá, e ainda ao Alex, por terem dedicado horas preciosas ao trabalho de datilografia.

Ao companheiro de militância negra e amigo Luiz Silva (Cutí) pelas correções nos manuscritos.

Ao professor Carlos Roberto Jamil Cury com quem pude compreender melhor a função de um orientador. Uma função com múltiplas práticas: ora ouvia as minhas dúvidas com uma atenção inabalável e sugeria algumas pistas para resolvê-las ou, pelo menos, esclarecê-las, de outras vezes, polemizava as minhas sínteses provisórias, mantendo uma distância crítica e desafiadora. Radicalizava a questão da discriminação racial no Brasil, muito mais do que eu mesmo (militante!).

Foi neste movimento de aproximação/distanciamento que eu descobri um orientador que compartilhava comigo as mesmas preocupações. Estávamos comprometidos com a democratização da sociedade e da escola em particular.

## Sumário

O presente trabalho tentou identificar: a) como a discriminação racial se manifesta na escola pública de primeiro grau, b) como o Movimento Negro Unificado (M.N.U.) se propõe interferir no aparelho escolar, de maneira a eliminar a discriminação racial.

Neste sentido, a investigação deu-se em duas fases: na primeira, procurou-se inventariar a concepção das professoras acerca da contribuição do negro na "cultura brasileira". Para tanto, foram selecionados conteúdos a respeito da "Formação do Povo Brasileiro", transmitidos na disciplina de Integração Social. Mediante questionários, entrevistas e reuniões pedagógicas nas escolas, os referidos conteúdos foram submetidos ao exame crítico de todo o corpo docente.

A pesquisa de campo foi realizada em nove escolas públicas de primeiro grau, classificadas segundo a respectiva localização: escolas rurais (3), escolas centrais (3) e escolas da periferia (3). Todos professores das escolas foram entrevistados.

Na segunda fase, examinou-se o Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, a fim de se explicitar o projeto educativo que compõe o ideário de luta contra a discriminação racial. Posteriormente confrontou-se o referido projeto com aquilo que a escola (através de seu corpo docente) se propõe para reduzir a discriminação racial, com o objetivo de se identificar similaridades e diferenças entre as duas fontes educativas.

O estudo do Programa de Ação do M.N.U. foi completado com entrevistas dos militantes negros que trabalham (ou se interessam) na área educacional.

Os resultados indicaram as diversas formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola: no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e, ainda, nos rituais pedagógicos. Dentre estes, ressalta-se o silêncio dos educadores ante ações discriminatórias contra as crianças negras.

## Summary

The purposes of this study were to investigate: a) how ethnic prejudice (against black people) is manifested in public primary school; and b) how the "Movimento Negro Unificado - (M.N.U.)" (Unified Negro Movement) intends to interfere in the school organization, with the purpose of eliminating racial discrimination.

The research was done in two phases. In the first phase, teachers' conceptions about black's contribution to "brasilian culture" was investigated: contents referring to the development of brazilian people that are usually transmitted through the discipline "Social Studies" were selected; then, by using questionnaires, interviews, and participant observations of teachers meetings, the researcher submitted those contents to the critical appreciation of teachers. Nine schools were included in the study, classified according to their location: there were rural and urban schools, and also schools located in the pour boundaries of the city. All teachers in each school were interviewed.

In the second phase, the M.N.U. Action program was examined in order to identify its educative project elaborated with the purpose of fighting racial discriminations. The M.N.U. educative project was then confronted with data obtained in schools, in order to identify similarities and differences between these two educative sources.

The study was complemented by interview done with a group of black activists involved in works related to the educational area.

The results of this investigation indicated the different forms by which racial discrimination against black people manifest in schools.

Discrimination is, in fact, present in the kind of information that teachers transmit to the children, and, also, in the school rituals. Among these schools rituals, can be mentioned the silence of the teachers in presence of discriminatory acts against black children.

## Índice

	páginas
Introdução .....	I e II
Capítulo I: Considerações preliminares acerca da discriminação racial .....	001
1. A Discriminação - da ambigüidade à contradição .....	001
2. Raça: da ciência e à ação política .....	026
Notas e citações .....	059
Capítulo II: A Educação da Criança Negra: Em busca de uma metodologia .....	065
1. Quadro teórico .....	066
1.1. A crítica da escola pública, no Brasil ...	066
1.2. Interlúdio: Reich e Habermas .....	083
1.3. A Escola e a Organização da Cultura .....	090
2. Uma realidade em conflito na escola pública do bairro .....	103
3. Fase do levantamento .....	112
3.1. Inventário de idéias pedagógicas acerca da "contribuição do negro na cultura brasileira" .....	112
3.2. Elaboração de alguns pressupostos .....	113
3.3. Observação participante .....	113
3.4. Aplicação do questionário .....	114
3.5. A análise dos dados .....	114
Notas e citações .....	115
Capítulo III: A educação dos rebeldes .....	120
(A formação do povo brasileiro).....	120
Notas e citações .....	173

Capítulo IV: A Educação da Criança Negra: Um Projeto de Cidadania .....	176
1 <sup>a</sup> Secção: Projeto de cidadania .....	205
2 <sup>a</sup> Secção: Do bom cidadão à lembrança das lições	230
3 <sup>a</sup> Secção: Gerrilhas e Quilombos: As Utopias Co- munitárias .....	255
Notas e citações .....	305
Capítulo V: 1. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial .....	314
2. Conclusões .....	324
Notas e citações .....	326
Notas bibliográficas .....	327
Anexos .....	334

## Introdução

Num primeiro momento, encontrei-me num beco-sem-saída, pois eu fora investigar como a discriminação racial se manifesta na escola e, a primeira vista, nada encontrei a não ser o silêncio sobre o assunto. Era um silêncio inquietante. Por isto, logo compreendi que havia encontrado um ponto de partida: o silêncio que se aloja, tacita e tranquilamente, na unidade escolar.

Neste sentido, a pesquisa realizada tinha o grande compromisso de "fazer falar" aquilo que a prática pedagógica selenciava no dia-a-dia escolar.

A presente dissertação está, assim, dividida em cinco capítulos, a saber:

Iº - Considerações preliminares acerca da Discriminação Racial, onde procuro apresentar a forma pela qual eu tentei conceituar os referidos termos Discriminação e Raça, de forma a que estes pudessem ser usados na pesquisa científica.

IIº - Em busca de uma metodologia, onde revisito um conjunto de teóricos da educação, a fim de poder construir um quadro teórico que me fornecesse uma margem de confiabilidade, num empreendimento científico.

IIIº - A Educação dos Rebeldes. Neste capítulo apresento os resultados da pesquisa em nove escolas públicas do município de Governador Valadares, Minas Gerais.

Os dados obtidos relacionam-se ao conteúdo da disciplina Integração Social, onde se estudou a Formação do Povo Brasileiro e a Contribuição do negro na cultura brasileira.

Momento fundamental para esta dissertação, pois nele, buscou-se estudar as formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola. Foi, aqui, que pude verificar o silêncio (cúmplice) em relação a uma prática social discriminadora que visa excluir os grupos raciais não-brancos

do processo de participação política da sociedade brasileira.

IVº - Educação da criança negra: um projeto de cidadania. Neste capítulo, tento reinterpretar a renovação da escola e do saber escolar, à luz do Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, pois neste contém uma proposta educacional que traz subjacente às suas linhas gerais um projeto de cidadania. Decidi, assim, trazê-lo à superfície, a fim de que o referido projeto pudesse ser examinado por outros educadores comprometidos com a democratização da sociedade brasileira. Enfim, há um projeto educativo que, diferente ao da escola hoje, rompe, radicalmente, o silêncio dos grupos étnico-raciais negros.

Vº - O Silêncio: ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Analiso, neste capítulo, as várias formas como o silêncio se produz na escola, encobrendo a particularidade dos grupos étnico-raciais negros.

Finalmente, apresento algumas conclusões. Devo esclarecer que este trabalho pressupõe uma segunda fase, onde estudaremos o impacto do saber escolar nas famílias negras. Neste sentido, as conclusões a que chegamos são, rigorosamente, provisórias.

## CAPÍTULO I

### Considerações Preliminares Acerca da Discriminação Racial

Durante o meu trabalho de pesquisa, os termos Discriminação e Raça apresentaram um conjunto de dificuldades quanto ao real significado que estes adquirem tanto do ponto de vista semântico como do uso que deles se faz. Por isto, a explicitação de ambos, de forma precisa e rigorosa (para efeito de um trabalho científico), tornou-se necessária.

Que dificuldades seriam estas?

#### 1. A Discriminação - da ambigüidade à contradição

Começarei pelo termo discriminação, visto ser este o que mais causou-me problemas quanto ao seu uso, pois o referido termo, quando não adjetivado (racial, religioso, classista, etc...) dava-me a "impressão" de que carregava em si uma certa ambigüidade cujo caráter fenomênico ocultava relações contraditórias.

Esclareço, de imediato, que só me foi possível compreender a passagem entre uma configuração social eivada de ambigüidade para uma outra configuração marcada pela contradição, à medida que meu aprofundava a minha relação com o "real" estudado.

A princípio, orientava-me por um sentido acerca da discriminação que me parecia preciso e unívoco, pois, quando fui estudando no interior da unidade escolar, tinha em mente que ali existiam processos discriminatórios que penalizavam as crianças não-brancas, de forma a torná-las inferiores perante as outras de sua classe social. Incomodava-me também o fato de que esta "inferiorização consentida" e "legitimada" objetivava reproduzir "o lugar do negro" na sociedade, dificultando a identificação das crianças não-brancas com o seu grupo racial e com a sua classe social.

Ao deparar-me com a existência de duas interpretações que

não coincidiam com a minha percepção do problema, fui obrigado a rever o meu referencial.

Uma das interpretações era dada pela maioria dos professores e especialistas das escolas selecionadas pela amostra, que reagiram veementemente aos propósitos da pesquisa. Foram enfáticos em afirmarem que não existia discriminação racial na escola. Para estes agentes pedagógicos, todas as crianças eram tratadas igualmente, não admitindo, em hipótese alguma, que as crianças negras fossem, por qualquer motivo, maltratadas.

A outra interpretação tornava, ainda mais complexa, a colocação do problema, pois contradizia a anterior, à medida que registrava um outro grupo de professores e especialistas que admitiam a existência da discriminação racial dentro da escola e entre a família dos escolares. Admitiam, embora não soubessem como tratar do assunto. Esta talvez tenha sido uma das razões pelas quais se tentou, em algumas escolas, organizar "semanas de estudo" sobre a cultura negra. Em uma das escolas, eu participei como conferencista e debatedor. Ali acreditava-se ser esta uma forma de introduzir o "tema racial" na unidade escolar, sem causar constrangimentos para os participantes dos debates.

Chamava-me a atenção o fato de algumas professoras mostrarem-se preocupadas em estarem mais perto das crianças negras e apoiá-las em seus estudos, sob a alegação de que estas crianças eram tímidas e sentiam-se inferiorizadas! Era interessante também observar o esforço que as professoras faziam para chamar seus alunos pelo nome, evitando apelidos como "escurinho", "pelezinho", etc.

Estas duas interpretações, contrapostas entre si, desalojavam, inquietantemente, a noção de discriminação a qual me vinha norteando. Pois no momento em que eu a confrontei com a realidade a ser construída, delineavam-se outros caminhos interpretativos - diferentes e adversos - impondo-me uma série de indagações. Para efeito de raciocínio, pareceu-me oportuno explicitar as questões preliminares que o processo de conhecimento do real suscitava-me.

a) O fato de as professoras requererem um outro trata

mento para as crianças negras (apoiá-las, valorizá-las, promover semanas sobre cultura negra) não seria também uma forma de evidenciar a discriminação?

b) À medida que a existência da discriminação racial é negada, de forma explícita, por um conjunto majoritário de professores, por quais mecanismos a discriminação racial manifesta-se na escola? E que formas, explícitas ou implícitas, ela assume?

Antes de tentar responder as duas questões acima, devo considerar que a construção da realidade, nesta pesquisa, não se limitou a tratar da situação educacional da criança negra apenas no âmbito da Unidade Escolar. Fui em busca também dos projetos educativos formulados pelos movimentos negros e, no Programa de Ação de um desses movimentos, era-me possível detectar um conjunto de reivindicações que, ferindo aspectos essenciais da Educação, exigiam, em última instância, um melhor tratamento das crianças negras dentro das escolas. Em outras palavras, no interior desse movimento negro ensejava-se um novo discurso contra a discriminação racial na sociedade brasileira.

Não entrarei, por ora, em detalhes sobre o referido discurso, pois há um capítulo desta dissertação a ele dedicado. Porém é preciso antecipar e ressaltar que, em tal discurso, existe uma idéia de discriminação que instaura uma nova ordem moral que, mediada pela categoria da particularidade cultural, visa garantir a igualdade de direitos aos segmentos étnico-raciais discriminados, bem como cria a possibilidade de emergir novos direitos no interior da sociedade plural.

Tinha em conta que, de certa forma, o discurso elaborado pelo referido movimento negro aproximava-se daquele formulado pelo conjunto de professores e especialistas preocupados com o apoio e a valorização das crianças negras. Restava-me, então, verificar o grau de aproximação entre ambos. Formulei, assim, uma outra questão preliminar.

c) Teria o termo discriminação um outro sentido diferente daquele que certos grupos consideram indesejáveis? Se

tem, qual é?

Ora, se o termo discriminação comporta mais de um sentido, poder-se-ia inferir que nele contém (pelo menos aparentemente) "algo ambíguo", ou seja, há um movimento (não imediatamente visível) que, a um só tempo, penaliza e reconhece as diferenças étnico-raciais. Porém este movimento dicotomizado adquire outra configuração, quando o captamos no interior das lutas políticas e no modo de ser dos movimentos sociais. Aquilo que, à primeira vista, é dado como ambíguo, quando remetido à prática social dos grupos que o sustentam, passa a se manifestar como momento explícito da contradição das sociedades divididas.

Tem-se, assim, por um lado, um projeto social elaborado por grupos étnico-raciais, privados de direito, que, no bojo de suas reivindicações, exigem uma escola que eduque suas crianças, de forma a respeitar e a considerar as suas diferenças culturais e, por outro lado, há um conjunto de professores e especialistas cuja prática pedagógica vem se orientando, no sentido de apoiar e valorizar as crianças negras, reconhecendo-lhes a particularidade cultural.

À medida que estes dois discursos (do movimento negro e de um conjunto de educadores escolares) formulam-se com base na particularidade cultural, pode-se inferir que ambos colocam-se como contraposto ao discurso que insiste em negar a existência da discriminação racial, além do que apontam para um novo sentido do termo discriminação.

A discriminação como reconhecimento de diferenças culturais exige um reposicionamento frente à irresistível tendência (repleta de equívocos) que confunde diferença com desigualdade.

Exigir que as crianças negras tenham uma educação que não lhes negue o direito de se reconhecerem como portadoras de certa particularidade cultural, é, sem dúvida, uma proposta de discriminação, porém confundí-la com práticas discriminadoras; que visam a manutenção do sistema de dominação, significa obscurecer-lhe a contradição, remetendo-a ao perigoso jogo das ambigüidades.

Há, via de regra, acusações contra os movimentos negros que os julgam discriminadores. Pois se estão a reclamar tratamento diferente, estão igualmente discriminando-se na sociedade. E acaba-se, na maioria das vezes, transformando a visão de mundo formulada no interior da práxis social, em mero jogo semântico. Anula-se, assim, os sujeitos concretos e sua práxis coletiva.

A minha preocupação vai exatamente por caminho inverso. Penso ser fundamental investigar os conteúdos do termo discriminação no contexto social em que são produzidos. Parece-me ser este o procedimento adequado para sair-se do momento da ambigüidade que obscurece o referido termo (logo o torna impreciso); para chegar-se a um outro momento que possibilite a sua explicitação no campo da ciência.

Se existe um sentido acerca da discriminação que aponta para as diferenças, devemos explicitá-lo e, ao mesmo tempo, revelar-lhe a outra face, ou seja, aquela que faz com que se utilize a ação discriminatória como instrumento de violência e de dominação.

Chamarei, nesta dissertação, de discriminação diferencial aquela que dá conta do movimento e de discriminação não-diferencial aquela que o nega.

Devo esclarecer, entretanto, que esta classificação (diferencial e não-diferencial) é apenas provisória, visto tê-la construído de modo aproximativo daquilo que Jean Paul Sartre assinalou como sendo "uma exigência totalizadora"....

"...o que quero notar é que abordamos o estudo do diferencial como uma exigência totalizadora. Não consideramos estas variações como contingências anômicas, acasos, aspectos insignificantes; muito pelo contrário, a singularidade da conduta ou a concepção é antes de tudo a realidade concreta como totalização vivida, não é um traço do indivíduo; é o indivíduo total, apreendido no seu processo de objetivação(...). A exigência totalizadora implica, ao contrário, que o indivíduo se reencontre inteiro em todas as suas manifestações. Isto não significa de maneira nenhuma que não haja hierarquia nas mesmas. O que queremos dizer é que em qualquer plano, a qualquer nível que o considerarmos - o indivíduo está sempre inteiro, seu com

portamento vital, seu condicionamento material, reencontram-se como uma opacidade particular, como uma finalidade e, ao mesmo tempo, como um fermento no seu pensamento, contraído, implícito, já existe como sentido de suas condutas" (1) (os grifos são do autor)

Embora Sartre remeta "o estudo diferencial" à realidade do indivíduo total, penso que a mesma observação, por ele feita, é perfeitamente aplicável a grupos sociais, pois se entendermos que a particularidade desses grupos é "antes de tudo a realidade concreta como totalização vivida", perceber-se-á que a exigência, para que se reconheça aquilo que os referidos grupos têm em particular, é um passo significativo dado no sentido da transformação, visto colocá-los em movimento.

Ainda sobre a análise da diferença, Sartre percebeu que:

"...é com efeito, a diferença entre 'Comuns' e a idéia ou a atitude concreta da pessoa estudada, seu enriquecimento, seu tipo de concretização, seus desvios, etc., que devem antes de tudo nos esclarecer sobre nosso objetivo. Esta diferença constitui sua singularidade, na medida em que o indivíduo utiliza 'os coletivos', ele está na dependência (como todos os membros de sua classe ou de seu meio) de uma interpretação muito geral que já permite estender a regressão até as condições materiais" (2) (os grifos são do autor)

Admitindo-se que o meu referencial não é o indivíduo e sim os grupos raciais não-brancos, eu concluiria que, neste caso, a diferença constitui a particularidade desses grupos, na medida em que são estes que produzem os "coletivos" e ao produzi-los colocam-se como "antagônicos", visto agirem pautados por projetos políticos contrários ao projeto dominante.

Começarei, assim, analisando a "discriminação diferencial". Pela forma como esta revelou-se para mim, no trabalho de pesquisa, eu a formulei da seguinte maneira: entendo por discriminação diferencial aquela que (re)conhece as particularidades, para valorizá-las, respeitá-las como constitutivas da totalidade concreta, em outras palavras, ao se discriminar, pode-se conhecer, mediante a ação política, a particularidade e a sua significação no conjunto social.

Com este entendimento, considerarei a discriminação referencial sob dois aspectos, (o primeiro deles) admite que:

- a realidade social é constituída de um todo e de partes, suscetíveis de serem conhecidos.

- se a totalidade concreta é constituída de partes, isto significa que o todo e as partes estão em relação entre si.

- se mantêm relação entre si, então, ao conhecermos uma das partes, estaremos conhecendo o todo e (vice-versa) ao se conhecer o todo as partes serão conhecidas.

Penso que, até aqui, nada disse de novidade, apenas quis explicitar o movimento, a meu ver, significativo no ato de discriminar.

Foi estudando a obra de Lucien Goldmann, que pude esclarecer este aspecto da discriminação (como (re)conhecedora da particularidade) e aproveite a citação que o referido autor faz do pensamento de Pascal, para me explicar melhor:

"Se o homem se estudasse em primeiro lugar, veria o quanto é incapaz de seguir adiante. Como seria possível a uma parte conhecer o todo? Mas talvez o ...homem aspire a conhecer pelo menos as partes que lhe estão em proporção. Contudo, as partes do mundo têm todas tal relação e tal encadeamento entre si que creio ser impossível conhecer uma sem conhecer as outras e sem conhecer o todo". (frg 72)

"Sendo então todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatamente, e todas se relacionando por vínculo natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, creio ser tão impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes." (frg 72) (3)

(O segundo aspecto), considerado na discriminação diferencial, refere-se ao lugar que ela ocupa na totalidade concreta, enfim, em que momento da realidade social situá-la? Parece-me que é no da produção do conhecimento.

Devo esclarecer, de imediato, que entendo por conhecimento um processo de apropriação do mundo para transformá-lo (ide

ologia Alemã, Marx e Engels). Admito, assim, que o processo de conhecimento é um momento da práxis social cuja natureza leva-me a considerá-lo como um momento privilegiado, pois, nele e por meio dele o homem realiza o seu processo de hominização.

"O homem constitui o conhecimento no mesmo processo em que o conhecimento o constitui como homem(...). A ciência, sendo a forma mais elevada do conhecimento, participa das mesmas condições gerais que caracterizam a este, isto é, pertence ao complexo de relações que se estabelecem entre o ser vivo, no caso o homem, e a realidade circunstante(...). À medida que as relações do homem com o mundo deixam de ser as de um animal simplesmente adaptado ao mundo para se converterem, simultaneamente com isso, em relações de adaptação do mundo a ele, o que impõe a transformação deliberada e artificial da realidade exterior, aparece o trabalho como o modo pelo qual o homem começa a produzir para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir(...). Percebe-se, assim, que o processo de hominização, cujo termo cultural último é o surgimento da ciência, depende em todo caso de um outro processo, o da produção da existência..." (4)

Estas citações de Vieira Pinto pareceram-me fundamentais em dois pontos. Primeiro, porque o autor assinala muito bem o caráter constitutivo do processo de conhecimento enquanto algo que é construído pelo homem e enquanto "trabalho" pelo qual o homem constrói a si mesmo e a sua existência. Segundo, porque ele coloca o referido processo na "ordem das coisas" que é a das relações de produção - "o processo de hominização depende em todo caso de um outro processo, o da produção da existência".

Ora, entendendo, pois, que a relação de produção numa sociedade de classes é a relação entre classes que, nesta sociedade, traduz-se como luta de classes antagônicas, tentei compreender o sentido da discriminação diferencial, tomando como ponto de partida as relações sociais que a engendram, no interior de uma sociedade dividida.

À medida que a discriminação diferencial apela para a

particularidade como uma "realidade possível" no todo social, ela acaba contrapondo-se à realidade existente, configurando-se assim em instrumento de luta dos grupos raciais não-brancos, de maneira que estes possam (re)conhecerem as próprias particularidades, construir-se a si mesmo e transformarem a sociedade.

Nesta linha de raciocínio, o processo de conhecer para transformar pressupõe, para os referidos grupos, assumir a própria particularidade (discriminar) racial para si e, nesta condição humanizar-se por meio dela (transformar o mundo).

Penso ter explicitado um dos sentidos que o termo discriminação teve e agora tem para mim nesta dissertação. Quando consegui compreendê-lo como algo que estava no real que eu construía, senti ter me livrado do incômodo (que me é permanente na produção científica) de estar trabalhando com idéias ou noções que têm caráter absoluto, descarnado e fixo. A discriminação como categoria de análise não correria o risco de ser pano de fundo no meu trabalho de construção do real, ao contrário, ela foi buscada e interpretada em cada momento em que eu percebia a sua manifestação.

Acredito ter vivenciado aquilo que Goldmann escreveu com tanta convicção:

"O pensamento dialético afirma, em compensação, que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais" (5)

Para mim, o termo discriminação tomou sentido um pouco mais preciso, porém, ainda, não o suficiente. Falta revelar-lhe o seu contrário: A discriminação não-diferencial.

Esta, não me foi, igualmente, fácil compreendê-la, porém eu tinha um ponto de partida mais seguro, ou seja, eu já havia, pelo menos, esboçado o seu contrário: o movimento.

A dificuldade maior, que encontrei, foi a de apreender a

sua manifestação no interior da unidade escolar. O que fora da escola parecia-me tão óbvio, dentro dela era uma incógnita.

A discriminação racial vem sendo abundantemente denunciada, nos últimos dez anos. São as batidas policiais em favelas, em bares ou mesmo nas ruas. São os esteriótipos humilhantes que os meios de comunicação fazem inundar no dia-a-dia. São as dificuldades de emprego que exigem boa aparência (ou seja, não ser negro). São os impedimentos de ascensão ocupacional no mercado de trabalho. É a condição de favelado, de analfabeto, de não ser cidadão! (6)

Mesmo com todos esses indicadores, pude observar que, tanto fora quanto dentro da escola (e aqui o estado de "indiferença" quanto à discriminação racial chega a ser alarmante) existe uma tendência mais ou menos dominante para não ver ou admitir a existência da discriminação racial.

Como de fato, se convivermos durante um certo tempo dentro da escola pública, dificilmente observaremos de imediato atitudes hostis às crianças negras.

Porém isto não me entusiasmou, nem um pouco, pois estou convencido de que a escola e a sociedade formam uma totalidade integrada e contraditória. Se a escola é uma parte desta sociedade, e com ela se relaciona dialeticamente, não tinha o porquê acreditar que a escola não discriminasse as crianças negras, de forma a criar-lhes um padrão de comportamento que reproduz o modelo de inferioridade social que o negro vive, nesta sociedade.

Daí, eu ter formulado aquela questão preliminar que, por estar distante, eu a repetirei, no essencial.

Por quais mecanismos a discriminação racial se manifesta na escola? E que formas, explícitas ou implícitas, ela assume?

Parecia que eu me encontrava num beco sem saída. Eu fora pesquisar sobre um problema que inexistia na escola, ou se viesse a existir ele seria tão isolado e esporádico, que um bom conselho da professora seria o suficiente para pôr a coi

sa no seu devido lugar. Porém eu não me contentei com o imediato, nem poderia, sobretudo em uma instituição cuja tarefa primordial é a transmissão do saber. Sendo assim, não tive alternativa senão partir daquilo que ela se propõe a fazer.

Tentei, neste sentido, reorientar-me por alguns dados disponíveis que me forneciam algumas pistas, embora um pouco distantes do fenômeno que eu me propunha a conhecer. Partii, assim, dos indicadores da discriminação racial que atingem a população negra, no Brasil, como um todo.

Debatendo este tema com outros militantes e líderes dos movimentos negros, pude verificar que a discriminação racial contra o homem negro se processa por três mecanismos básicos.

Um se exerce pela violência pura e simples, representada pelos aparelhos de repressão do Estado (polícia, presídios).

O outro manifesta-se na violência simbólica que difunde, na totalidade social, esteriótipos degradantes a respeito da população negra, e, hoje, isto é feito principalmente, e não exclusivamente, pelos meios de comunicação de massa (rádio, televisão e imprensa).

O terceiro realiza-se por meio da expropriação material e da exploração brutal do trabalho. Mecanismo que vem dificultando, ainda, hoje, aos setores mais despossuídos das classes subalternas a produzirem a própria existência.

Embora este mecanismo atinja as classes populares como um todo, considero que os grupos raciais negros são fortemente penalizados, à medida que constituíram e, ainda, constituem, majoritariamente, "o segmento miserável" (são a maioria nas favelas, alagados e cortiços. São maioria na massa de desempregados e subempregados) da sociedade. Estes três poderosos mecanismos, à medida que se revestem de legalidade e legitimidade e impõem-se sobre o conjunto social, por meio da violência física ou simbólica, são, sem dúvida, instrumentos específicos do poder.

Com estes dados, pude formular, provisoriamente, uma no

ção daquilo que chamei discriminação não-diferencial. Em primeira instância, seria aquela que fixa um modelo desejável de sociedade que deve ser aceito e respeitado por todo o corpo social como o ideal de vida e que aplica severas sanções (em forma de violência) a todos aqueles indivíduos ou grupos que a ele não se ajustam. Entendendo que este modelo produz-se numa sociedade de classes, regida pela luta entre dominantes e dominados, inevitavelmente o modelo, então fixado, segue o padrão da classe que detém o poder de dominação por vias "naturais". Ele faz crer que o restante do social deverá segui-lo, passo a passo, de forma "exemplar". Quem não o acompanhar, conforme as regras pré-estabelecidas serão considerados como "marginais sociais" e, portanto, não "integrados".

Formuladas as regras do jogo e estabelecido quem são os "marginais", daí para a aplicação das diferentes formas de violência contra estes grupos é uma questão, para as classes dominantes, muito simples.

Parece-me pertinente verificar nesta forma de discriminação, onde está a chave do problema, ou pelo menos, qual o outro passo a ser dado?

Fixar um modelo significa admitir padrões de comportamento dados a priori como que imutáveis, e, na medida em que estes devem servir para o todo social, passam a representar "valores absolutos e universais". É nesta condição que se impõem como modelo a ser seguido por todos, desenvolvendo-se, assim, uma poderosa tendência em não se reconhecer a particularidade enquanto diferença significativa. Porém, se este modelo é fixado pela classe que detém o poder de dominação, não vejo como entendê-lo fora dos limites e do conhecimento desta classe sem correr o risco de encobrir, por meio de um ideário dado como universal, interesses particulares.

Um particular que se transmuta num universal, e aqui eu penso ter dado um passo significativo para encontrar uma das chaves do problema.

Visto eu me encontrar em processo de construção do real

e este, por sua vez, ir se mostrando cada vez mais rebelde aos propósitos desta pesquisa, eu tentei enfrentá-lo explicitando as questões que, veladamente, ele me colocava.

Se o particular se transmuta em universal, que instrumento lhe possibilita tal façanha? E ao se transmutar, que mecanismos operam para que ele fique, tática e tranquilamente, escondido?

Como esta transfiguração dá-se numa sociedade de classes, eu raciocinei que, enquanto totalidade concreta, ela deveria me fornecer algumas pistas, pois, se no seio da luta de classes é possível, para a classe que detém o poder de dominação, realizar tal operação (transmutação), ela deve fazê-lo com instrumentos a sua disposição.

Até aqui, penso estar, no terreno da óbvio, pois o fundamental neste caso não é constatar que ela tenha instrumentos para fazer transmutações, mas, sim, como é feito.

E foi num denso e valioso texto de Marilena Chauí que me encontrei. A referida autora pensa:

" com efeito, se nas sociedades de classes, em geral, e na capitalista, em particular, o poder político se destaca na sociedade e, na qualidade de poder separado, reaparece como encarnação do universal, esse reaparecimento possui uma gênese material cujo ocultamento é determinado no próprio aparecer das relações sociais, facilitando a representação do Estado como universalidade (imaginária). Ou seja, a fórmula trinitária - capital/lucro, terra/renda, trabalho/salário - faz com que a sociedade capitalista apareça composta por três classes sociais de proprietários, juridicamente postos como iguais, e por cujos interesses vela o Estado, na qualidade de regulador de conflitos e ordenador do espaço social, através do corpus legal e da prestação de serviços públicos" (7) (o grifo é da autora)

A clareza com que a autora elabora e compreende aquilo que foi demonstrado por Karl Marx quanto à separação da instância política da sua base econômica, no modo de ser do capitalismo, quase que dispensaria comentários; porém, pela vigorosa revelação desta citação, penso que preciso indicar o que dela pude extrair. E não foi pouca coisa.

Em primeiro lugar, identifica-se uma instância social, que, na sociedade de classes, ela se desenvolve num percurso que a destaca da sociedade, separando-a, porém não a isola, ou seja, não a torna incomunicável com o todo social. Pode-se, daí, deduzir que o poder político, como instância separada, para manter-se em relação com as outras instâncias sociais, necessita de mediadores que lhe representem, como tal.

Neste sentido, parece-me que um importante ponto de partida, que pode ajudar a compreensão da questão anteriormente proposta (como se realiza a transmutação?), seria identificar que mediadores são esses.

Em segundo lugar, Chauí deixa muito claro, no referido texto, que o poder político separa-se e (re)-aparece. Tudo indica que para tanto deva haver um momento em que ele se oculte, encubra-se. Isto pareceu-me muito significativo, à medida que a dificuldade, a qual me encontrava neste estágio da pesquisa, era o de revelar a discriminação racial (esta, entendida como uma manifestação da violência do poder), no interior da unidade escolar, que não me aparecia imediatamente. Ela estava oculta,

Em terceiro lugar, a pensadora supracitada explicita (pe-lo menos, para mim foi isto) três aspectos de fundamental relevância:

- o poder reaparece como encarnação do universal (um modelo que deve servir para todos indiscriminadamente)

Aquela discriminação deve aparecer como universal, ou seja, igual para todos, que, em outras palavras, significa: "Não há discriminação".

- o reaparecimento tem uma gênese material (ela se encontra no próprio modo de produção da sociedade)

Ou seja, a discriminação que eu pretendia revelar, tinha lugar na própria luta de classes, e neste sentido, a sua pro

dução tinha destino certo e o seu resultado deveria ser me  
dido por sua eficácia no todo social.

- E finalmente, é apontado o Estado como lugar pri  
vilegiado do exercício do poder, como o mediador,  
por excelência, dos conflitos entre classes sociais  
juridicamente iguais e como ordenador do espaço so  
cial.

Foi isto que pude extrair do referido texto, e sentia-  
me a meio caminho para encontrar as respostas que eu deseja  
va.

Era preciso identificar e escolher no real os mediado  
res que deveriam me auxiliar na explicitação do fenômeno es  
tudado. Por ser esta uma das modalidades do exercício do po  
der (de um poder que se oculta), parecia-me fundamental com  
preender por quais meios o mesmo oculta-se.

Além disso, sentia-me um pouco mais seguro para formu  
lar, pelo menos, duas hipóteses:...

1) O fato de um grupo de professores ter negado, veemen  
temente, qualquer indício de discriminação racial na esco  
la, representa, em si, uma das formas pelas quais a discri  
minação manifesta-se ali.

2) Se a discriminação racial (violência do poder) é uma  
das modalidades do poder, e este, na sua forma de ser, tem  
um momento que se oculta, e ao se ocultar, assume a forma  
do "não-pode-ser-visto", logo "não-pode-ser-dito", conse  
quentemente este poder assume a expressão radical do silên  
cio.

Antes de explicitar, como eu tentei resolver aquelas  
necessidades apontadas (identificar e escolher os mediado  
res e compreender por quais meios o poder se oculta) gosta  
ria de retomar um aspecto, não menos importante, que se  
apresentou, para mim, em termos de preocupação.

É o fato de Chauí ter colocado o Estado como o lugar  
privilegiado do exercício do poder. Isto não poderia passar

desapercebido, principalmente porque, como a própria autora formulou, é o "Estado um ordenador do espaço social" e ele o faz por meio "do corpus legal e da prestação de serviços!"

Não querendo alongar-me neste aspecto, pois a ele volta rei mais à frente, destacarei apenas aquilo que diz respeito ao problema ora estudado.

Se a questão é a de explicitar a forma de ser de... uma certa modalidade de discriminação, o que me parece fundamental, pelo que pude entender do texto de Chauí, é compreendermos a natureza dos instrumentos ("corpus legal") pelos quais o Estado impõe-se como ordenador do espaço social.

Como se sabe, a maneira, pela qual a lei aplica-se na sociiedade de classes contemporânea, conduz a "uma" idéia de objetividade, o que lhe dá o caráter de "coisa incontestável" (enfim, está na lei!), ao mesmo tempo em que serve de medida de padrão (igual para todos). Porém não é para "quaisquer todos", mas para todos os cidadãos.

Ora, como a cidadania é, para a população negra (pelos motivos já apresentados e outros não explicitados ainda), uma questão sem resposta e uma batalha marcada por sucessivas derrotas, penso que não haveria como não se pôr em discussão a intervenção do direito (positivo) no conjunto social. Este legitima, de forma deliberada, o uso da violência por uns poucos contra muitos outros. Fato que se torna ainda mais grave, quando se sabe (conforme citação de Chauí) que este processo de intervenção dá-se pela ação de um grupo privado que se oculta num "espaço público" que ordena o todo social por meio da prestação de serviços.

Como a educação é um dos serviços prestados pelo Estado e para isso ele se utiliza da escola, é de se esperar que esta instituição seja uma das formas pelas quais o poder se exerce na sociedade.

Eu fiz a observação acima para chamar atenção de um aspecto que se converterá em preocupação permanente, para mim. Não perderei de vista em momento algum (durante toda a

minha dissertação, isto poderá ser observado), a fim de não correr o risco de minimizar as diversas formas do poder.

Esta preocupação não é só minha e, como prova, cito Foucault que a formulou magistralmente.

"...foi preciso esperar o século XIX para saber o que era exploração; mas talvez ainda não se saiba o que é o poder. E Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder. A teoria do Estado, a análise tradicional dos aparelhos de Estado sem dúvida não esgotam o campo de exercício e de funcionamento do poder. Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce?(...) Além disso, seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é propriamente falando, seu titular, e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui(...) Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder (um dos inúmeros pequenos focos que podem ser um chefe, um guarda H.L.M, um diretor de prisão, um juiz, um responsável sindical, um redator-chefe de um jornal". (8)

Penso que com esta citação pude explicar a minha preocupação que, pela clareza do texto, parece-me fundada.

Feita esta observação, que será permanente durante o trabalho, prosseguirei apresentando os procedimentos que eu adotei para identificar e escolher os mediadores que me auxiliaram na explicitação do problema.

Acredito que dois mediadores já me estavam configurados e de uma certa forma, eu os apresentei anteriormente. O Estado e a escola. Para efeito imediato; neste trabalho eu me deterei no segundo, sem minimizar, de maneira alguma, a manifestação e os efeitos do primeiro; apenas para ser mais objetivo.

O fato de a escola constituir-se em uma das manifesta

ções do poder e por isso mesmo ser um de seus mediadores, colocou-me muito perto do fenômeno estudado: a discriminação racial (enquanto violência) que se opera no interior desta instituição social. À medida que a sua própria dinâmica interna opera no sentido de ocultar a discriminação, não significa (e disto nos convencemos durante e depois da pesquisa) que ela tenha perdido a sua eficácia, ao contrário, esta processa-se, exatamente, pelo ocultamento, pelo interdito, enfim, pelo silêncio.

Era, assim, preciso e necessário descobrir nas relações internas da escola, ou seja na sua dinâmica, como o fenômeno da referida discriminação se produzia e que possibilidades práticas poderiam existir para destruí-lo.

Cury entendia isto muito bem. Foi possível construir com o referido autor e orientador um valiosíssimo instrumento de análise, que, por ele, foi exposto com um rigor teórico, que não me deixa dúvida de ser este o caminho mais seguro para compreender o fenômeno educativo:

" O modo próprio como a educação se desenvolve, ao articular-se contraditoriamente pelas relações sociais, com a totalidade, necessita de um conjunto de elementos a fim de não passarem de meras abstrações. Esses elementos são os elos mediadores entre si mesmos e entre a educação e a totalidade. O papel mediador da educação, sua ligação com a totalidade, a partir das relações sociais, permite pensá-la, não refletindo mecânica e linearmente as estruturas de base e nem pairando acima da estruturação social. Ao contrário, permite pensá-la no conjunto do movimento das relações sociais próprias de uma da sociedade" (9) (os grifos são meus).

Cury coloca, nesta passagem, o aparecer do fenômeno educativo no seu devido lugar, ou seja, ele deve ser pensado no "conjunto do movimento das relações sociais..." e não fora delas, e para que essas não se passem por "meras abstrações" será preciso a intervenção de "um conjunto de elementos" que o autor denomina de mediadores.

Que elementos são esses? O autor mesmo responde:

" As idéias pedagógicas se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante (apesar de seu caráter particularizante). Essas idéias se apresentam como tais enquanto se utilizam de instituições pedagógicas que lhes sirvam de suporte. As instituições são organizações culturais (no seu sentido amplo) a serviço das ideologias que as veiculam através de instrumentos de difusão entre os quais os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico" (10) (os grifos são do autor)

Sem dúvida, para mim, algumas questões que o real me colocava, quando eu o construía, iam tomando sentido mais preciso, à medida que me estava sendo possível encontrar alguns instrumentos teóricos, embutidos na produção da realidade estudada.

O beco-sem-saída, que eu me encontrava, começou a ser destruído. Eu fora em busca da discriminação racial não-diferencial no interior da escola e ali aparentemente inexistia a referida discriminação da forma como eu esperava encontrá-la. Ou seja, exatamente, igual a que ocorre fora da escola (através da violência explícita ao homem negro) - desta forma, ela "inexistia". Porém manifestava-se de outra maneira igualmente violenta: protegia-se sob a roupagem do simbólico e por isto legitimada.

Nesta forma, ela contém, ao mesmo tempo que contida, o elemento, assinalado por Cury: as idéias pedagógicas, e isto, a meu ver, para as crianças negras, tem consequências sérias.

Destarte, na escola, dá-se o mesmo processo que ocorre no conjunto social como um todo. O que é particular transmuta-se em universal:

"As idéias pedagógicas dominantes são as idéias pedagógicas da classe dominante. Necessárias à representação que os agentes fazem do mundo, elas se vinculam à hegemonia existente. Sob essa direção, elas tentarão de algum modo ocultar a contradição, pela proclamação de um ideário totalizante." (11)

Este elemento mediador, idéias pedagógicas, como colocado pelo autor, sugeria-me retornar ao ponto de partida para ir mais além do objetivo inicial desta pesquisa, pois, na dimensão do exposto, ressalta-se um "ideário totalizante" ou em outras palavras, um conjunto de idéias articuladas entre si e provavelmente, ao se articularem com a de discriminação, colaboram para que essa apareça como "não discriminação". Parecia-me, assim, necessário inventariar as várias idéias pedagógicas veiculadas no interior da escola que pudessem indicar alguma aproximação com o fenômeno, por mim, estudado. (\*)

Com estas observações e citações, penso ter explicitado o sentido que aquele mediador tinha para mim. Posteriormente, mostrarei como este foi utilizado no decorrer da pesquisa.

Sinto-me, assim, apto para passar a discutir o segundo mediador, formulado por Cury: as instituições pedagógicas. Digo discutir, visto já tê-lo apresentado, anteriormente; é a escola, como uma destas instituições organizadoras da cultura, apesar do autor a ela não ter reservado papel exclusivo.

"Instituições pedagógicas são organizações elaboradoras e difusoras da concepção de mundo dominante, por meio das idéias pedagógicas(...) À serviço de uma hegemonia, ajudam a dar suporte a interiorização normativa na classe subalterna, sob a forma de fé, da concepção dominante, pelos mecanismos de articulação/desarticulação. Articulação das manifestações próprias da classe subalterna, em torno da direção existente, o que significa desarticulação dessas mesmas em torno da direção que lhes seria própria." (12) (os grifos são todos meus)

(\*) No capítulo, que dediquei para estudar a instituição escolar, exponho de forma sistemática que idéias foram estas, aqui, apenas me limito a fazer considerações sobre a discriminação.

O que me parece surpreendente nesta passagem, é o fato do autor ter captado o "movimento interior das coisas", enfim, ele aponta aquilo que me estava faltando, num certo sentido, para compreender o fenômeno da discriminação não-diferencial no movimento que lhe é próprio, implícito no real. Começava a fazer sentido a dificuldade que me foi apresentada, pois, "ao articular as manifestações próprias dos grupos discriminados, oriundos das classes subalternas, em torno da direção existente", as escolas, por mim, estudadas, produziam, concomitantemente, um fazer pedagógico que em nada contribuía para que os grupos raciais não-brancos tomassem consciência da sua condição de discriminados.

O mecanismo interno de articulação/desarticulação, analisado por Cury, é de fundamental importância para se entender os riscos que permeiam uma certa tendência pedagógica centrada na ação conscientizadora, pois, mesmo que a "tomada de consciência" viesse a acontecer, enquanto não se lhe revelar para onde aponta a sua direção, muito pouco poder-se-á dizer quanto à sua eficácia transformadora. Na maioria das vezes em que este fenômeno ocorre, observa-se aquela situação paradoxal onde o discriminado consegue até entender as razões que o oprimem, sem saber o que fazer com as mesmas, que rumo tomar.

Pude discutir essa questão com alguns militantes de movimentos negros que haviam tentado uma experiência nas escolas de periferia de Belo Horizonte, onde se dispuseram a debater com os escolares a questão da discriminação racial. O resultado foi inusitado para as crianças negras; algumas adoeceram (faltaram à aula no dia seguinte), outras choraram... ao ter sido revelado a condição objetiva em que se encontram na sociedade, não suportaram (e com razão) o peso da consciência.

Cury tocou num ponto fundamental "...o que significava articulação/desarticulação em torno da direção própria dos movimentos negros...", para nós militantes, parecia não estar muito claro tanto o significado quanto os rumos da referida direção.

Para as escolas, o acontecido foi uma "vitória", pois estavam soberbamente convencidas de que aquele seria um assunto que não deveria ser discutido nunca mais ali. Fundamentavam-se nos conhecidos argumentos de que "as crianças não têm 'maturidade' ou elas já sofrem tanto com a vida, coitadinhas..."

Além do movimento, o autor supracitado revelou o revestimento: "sob a forma de fé". Entendo eu que a fé manifesta-se por um "postulado verdadeiro", o que atribui ao objeto da fé um caráter absoluto, visto ser a expressão da verdade.

Ora, sem dúvida, Cury foi longe demais com esta observação, pois, de uma certa forma, ele colocou a verdade não no sentido do absoluto, do "a priori", mas naquele em que a verdade é concebida e produzida no bojo das relações entre os homens.

Por este motivo, considerei necessário investigar a produção da verdade no interior da escola e, para tanto, formulei algumas questões, tais como: quem diz a verdade sobre a discriminação racial dentro da escola? À medida que, majoritariamente, professores e especialistas estão convencidos de que não há discriminação dentro da escola e, ao mesmo tempo, um outro grupo menor admite a sua existência, embora sem saber como tratá-la, o que prevalece como verdadeiro para as crianças negras? O primeiro ou o segundo argumento?

Pude observar que as professoras so conseguiam tratar da discriminação racial, quando respaldadas pelo "conhecimento científico". Ressalte-se, pois, que as professoras se utilizavam deste argumento pautado na ciência, mesmo aquelas que admitiam existir discriminação na escola.

Promoviam, por exemplo, semanas de estudos, onde as crianças comprometiam-se em "pesquisar a fundo" o referido assunto, valendo-se de entrevistas com "especialistas" para, assim, considerarem o negro, conhecerem a sua cultura e a sua história com "dignidade". E tudo isto acontecia durante uma semana, não mais.

Na primeira leitura acerca deste "ritual pedagógico" que apela às regras da ciência para justificar a introdução de certos conteúdos nos programas de ensino, pode-se perceber uma aproximação entre Ciência e Verdade, onde esta última revela-se como mecanismo de significativa utilidade e a primeira (ciência) apresenta-se como o mecanismo que torna possível a existência de determinados fenômenos do social. Por exemplo, apenas por "procedimentos científicos" admite-se a discussão na escola sobre a discriminação racial.

Se se admitir com Cury que a visão de mundo da classe dominante reveste-se "sob a forma de fé" e esta se faz acompanhar

por "postulados verdadeiros", pode-se deduzir então, que a verdade na escola, ao ser produzida, encobre algo essencial (por isto, torna-se útil). Encobre contradições fundamentais e acaba transformando o discurso de quem a contesta em mentira, ou seja, sem eficácia.

Penso que o mesmo se dê em relação à ciência, pois, à meddida que nela e somente por meio dela é possível a discriminação racial existir, esta forma do saber assume proporções de alta relevância, visto que não é a qualquer um que, na sociedade, atribui-se a tarefa de "fazer" ciência.

Neste sentido, na escola, quem tem "a obrigação" de dizer a verdade, domina os outros que têm "o dever" de ouvi-la. Por outro lado, quem tem a "habilitação para fazer ciência", domina os outros que têm apenas o direito de existir por meio dela.

Parece-me, assim, que ambas têm a mesma matriz que lhes outorga o direito de dominar, e a dominação, na sociedade, como se sabe, é atributo do poder.

Penso que, neste momento, cheguei ao ponto inicial desta questão, parti de várias constatações que me pareciam distantes do problema estudado, que eram os mecanismos pelos quais a sociedade aplica uma repressão sistemática contra o homem negro, porém estou convencido de que as formas de violência fora e dentro da escola estão mais próximas do que nunca.

O que na obra de Cury aparece como uma forma de revestimento: "sob a forma de fê", para Michel Foucault aparece "sob a forma de poder":

"Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não(...) ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas,

induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir". (13)

Do texto, fica-me claro que eu trabalhava com uma enganosa visão da discriminação racial no seio da sociedade; ao tentar compreender como que esta se manifestava na escola, buscava-a em forma de repressão, logo não a encontrei de imediato, mas lá estava, enquanto "saber", enquanto "discurso" e foi nesta manifestação que procurei revelá-la.

Tarefa, em si, difícilíssima, sobretudo porque exigia-me não contemporizar nada quanto "ao fazer" privilegiado na escola: a Produção do saber (por meio da ciência) e a transmissão deste (por meio de postulados "verdadeiros").

Cury fornecia-me os instrumentos auxiliares para esta elucidação: "material pedagógico", "agentes-pedagógicos" - e, assim, ele se expressa sobre cada um deles:

"os livros, as revistas, as apostilas, as editoras, as bibliotecas, os audiovisuais, a imprensa, a televisão, o rádio são instrumentos de divulgação e de difusão que, com maior ou menor grau de penetração, refletem, nos seus conteúdos, a concepção de mundo de quem os dirige!" (14)

Mais adiante, o autor afirma que:

"Esse material pedagógico induz a um conjunto de operações intelectuais que implicam, em última instância, a aceitação do quadro social subjacente aos mesmos." (15) (os grifos são meus)

Entendo que o "quadro social subjacente" a que o autor se refere, pressupõe uma fixação de modelo a ser seguido pelo conjunto da sociedade. Quando, anteriormente, apresentei aquilo que identifiquei como discriminação não-diferencial, pude assinalar, em suma, o mesmo fenômeno da fixação de um modelo fundado na supremacia racial branca.

Se o material pedagógico veicula e impõe a aceitação de "um quadro social", não haveria como não o considerar numa pesquisa voltada a (des)-ocultar a discriminação racial no interior da escola. E ainda deveria estar atento para uma outra observação fei

ta por Cury, onde o autor assinala aquilo que torna a "aceitação" do referido quadro social "mais eficaz":

"...A penetração se faz mais eficaz pela mediação de um código linguístico que tenta reordenar a experiência de vida e classes sociais pela palavra e, em especial, a experiência de vida da classe subalterna a fim de que esta reconheça a 'naturalidade' de sua situação e, com isso, garanta a dominação de classe. Nesse sentido, falar uma língua é pensar sob certa direção, é traduzir uma interpretação de mundo de modo tão polivalente quanto a possibilidade do código. Todavia estes problemas de linguagem têm importância, dado que a linguagem e pensamento, que o modo de falar indica, não apenas modo de pensar e sentir, mas de expressar-se, isto é, fazer-se compreender e sentir(...). Contudo, a função mediadora da língua não é unívoca e, como tal, a assunção de um código pode ser o momento de superação da direção existente pela desocultação do significado e sentido do próprio código. Os limites impostos pela ideologia dominante não são absolutos(...)" tudo que é recebido, é recebido segundo a forma e o recipiente, ou seja, a situação concreta da experiência vivida da classe em que se filtra uma especificidade própria da consciência (que a distingue da consciência de classe oposta) que permite, por sua vez, a possibilidade de uma nova significação do código anteriormente elaborado, seja o código como expressão de sua prática, seja o código que informa essa prática". (16) (os grifos são do autor)

O autor, nesta passagem, é de uma transparência ímpar; forneceu, sem dúvida, um valioso material para eu compreender o fenômeno estudado. Não tenho como não concordar com o que foi exposto sobre a "possibilidade de uma nova significação do código anteriormente elaborado", porém tenho uma observação quanto a "não univocidade da função mediadora da língua". Permito-me discordar do autor, pois eu não estou convencido de que seja por meio da reelaboração do código dominante que se dará a superação da direção existente.

Primeiro porque nada me garante que, ao se reelaborar um código, se processe a destruição deste.

Segundo, eu não vejo porque caberia à ideologia dominante ser a fornecedora de um código a ser elaborado pelas classes dominadas. Como se houvesse um código em si (de domínio da classe dominante) que, ao ser absorvido pela classe subalterna, essa o ree

laboraria segundo sua experiência concreta de vida, transformando-o em código para si.

Penso que terei oportunidade de discutir esta observação quando eu apresentar no decorrer da dissertação como foi que eu utilizei "o material pedagógico" como mediação.

Quanto aos "agentes pedagógicos" Cury se expressa:

"...quando uma das classes fundamentais, ou uma de suas frações, tornada dominante e tendente à hegemonia, confia a um agente pedagógico (intelectual, na rica expressão de Gramsci) a função de cimentar a estrutura e a super estrutura num só bloco histórico.

Solidário com a classe que representa, esse agente assume a função de vincular organicamente todos os níveis desse bloco, organizando a cultura em função da hegemonia de classe." (17) (os grifos são do autor)

À medida que o autor, pela citação, recupera o agente como pertencente a uma classe social, não tinha como não considerar as professoras (que eu tive oportunidade de trabalhar) como sujeitos históricos, ou seja, como participantes de um dos projetos sociais em luta, na sociedade. Neste sentido, a elaboração desse mediador (e a sua utilização nesta pesquisa) foi fundamental para os rumos que ela tomou.

Feitas estas considerações, sentia-me mais seguro quanto ao uso do termo discriminação neste trabalho. Acredito tê-lo compreendido como algo que é produzido por sujeitos históricos em luta, e por esse motivo, ele comporta registros diferentes, que, por sua vez, estes se revelam contraditórios.

Eu estava certo de que durante a pesquisa a discriminação apareceria nos dois sentidos, por mim, captados, na construção do real.

Passarei, assim, para a análise do segundo termo: raça.

## 2. Raça: da ciência à ação política

A noção de raça mantém uma distância em relação a de discriminação pelo fato de permanecer, às vezes, representando "muita coisa", e em outras significando nada. Enquanto o termo discriminação comporta ambigüidade, o termo raça instala-se no terreno

da vaguidão.

Foi necessário, neste sentido, construir uma noção de raça, a fim de que eu pudesse levar esta pesquisa até o fim. Mesmo para mim, inicialmente o termo estava reduzido a um vazio absoluto, incapaz de dar conta do fenômeno, ora estudado.

De uma coisa eu estava relativamente seguro; eu não pretendia, em momento algum, fazer um inventário dos tipos raciais frequentemente dados pela ciência da biologia, especialmente, pela genética. Havia, em mim, um certo distanciamento do determinismo biológico.

Acredito que alguns fatores de ordem vivencial e intelectual tenham contribuído para não aceitar, pura e simplesmente, a idéia de raça próxima a caracteres biológicos como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e da boca, isto só para citar os traços que "facilmente" são reconhecidos e, de certa forma, estão popularizados como aqueles que identificam, imediatamente, indivíduos pertencentes a grupos raciais diferentes.

Por serem marcas que se apreendem de imediato, pude perceber, em discussões com os diversos movimentos negros e na experiência vivida com as professoras das escolas estudadas, que esta visão "do patente" acabava por criar uma ampla variedade de um mesmo tipo racial, que, no lugar de esclarecer o problema das relações raciais na sociedade, obscurecia-o de forma surpreendente.

Entre as professoras, havia uma classificação do grupo racial negro, ininteligível, que o fazia variar em tipos puramente arbitrários, como: indivíduos que eram considerados "bem negros", outros eram "mais ou menos negros", ainda haviam os mulatos, subdivididos em "mulato claro" ou "mulato puxado para negro" e assim por diante.

Parecia-me que, por esta classificação, as professoras produziam parcialmente a mesma distinção que se faz do tipo racial negro na sociedade como um todo.

E segundo a aceitação social, por meio deste "método" classificatório, acreditava-se que, quanto mais próximo do tipo racial branco o negro estiver, ele será "incorporado à sociedade", "sem problemas". Para mim, era curioso observar que, entre o grupo de professoras que opinavam sobre este fato, se encontravam

aquelas que diziam não haver discriminação racial, na escola. Apesar disto, elas acordavam quanto à existência de uma distinção social.

Neste sentido, quando organizei o plano desta pesquisa, eu me orientei por algumas indagações que refletiam o quadro classificatório acima disposto.

Eu não estava interessado, de forma alguma, em registrar a existência ou não desta classificação, pois eu já sabia que ela existia. Tampouco estimulava-me a idéia de enriquecê-la com novos tipos, isto porque, além de não me servirem de nada, também não me propunha a lançar mão de um procedimento que não me esclarecia absolutamente o problema racial, mas, pelo simples fato de ele apenas existir, parecia-me um indicador de que não era gratuito. Porém era preciso explicá-lo. Eu penso que todos os fatos sociais devem e podem ser explicados, fazê-lo, era uma questão de método. Enfim, era preciso explicitar o que faz as escolas produzirem classificações do tipo apresentado, que não colaboram, de forma alguma, para elucidar o problema das relações raciais na sociedade, dando-lhe até, em certos casos, um sentido obscuro, vago.

Por outro lado, pude participar da luta que os movimentos negros vinham travando, no sentido de construir uma "nova" concepção de raça que destruísse definitivamente a dita citação elaborada para distinguir o negro dos brancos e os negros entre si.

Existiu e existe ainda entre esses movimentos sociais uma discussão acirrada sobre o assunto. Ora a noção de raça se aproxima da noção de classe, e às vezes com esta coincide, ora a noção de raça conduz à idéia de cultura, identificando o negro com a sua produção cultural.

Destas discussões eu me ocuparei no quarto capítulo deste trabalho. Agora, tentarei esboçar o que dela pude extrair para orientar-me nesta pesquisa.

Primeiro, parecia-me que a noção de raça mantinha elo com as de classe social e cultural, neste sentido, era preciso investigar esse nexos, quem sabe não se estaria próximo da elaboração de uma teoria social do negro, à medida que aquelas idéias em conflito são produtos da práxis social dos diversos segmentos negros que atuam no interior desses movimentos. Quem sabe?

Acreditava, assim, poder contribuir um pouco nestes debates,

pois raciocinei que, ao estudar o fenômeno da discriminação racial na escola, poderia revelar em que medida os nexos entre raça/classe/cultura ali se reforçam, ou seja, poderia explicitar a natureza desses nexos e ainda verificar em que instância do social é possível mantê-los coesos. Poderiam ser estes nexos geradores da vontade coletiva, da direção cultural da sociedade?

Em segundo lugar, pude observar que a noção de raça não é consensual, mesmo para aqueles grupos que sofrem com a discriminação racial. Porém ela é tratada e utilizada como símbolo de identidade. No caso estudado, pertencer a raça negra, parece-me ser um indicador de identidade. Ressalta-se que a idéia de negritude (18) trouxe em seu bojo, tal concepção.

Admitindo-se que a escola trabalha no nível das idéias, dos conceitos, era-me claro que eu precisava investigar as noções de raça que ela produzia e transmitia às crianças, e saber em que medida estas podiam servir de indicador de identidade para as crianças negras.

De posse dessas informações e observações, percebi que seria urgente, tentar explicitar os diversos matizes ideológicos que davam consistência a cada ponto de vista, até aqui detectado quanto à noção de raça. Na realidade, eu estava em busca da prática social que pudesse engendrar uma teoria social do negro e que lhe servisse de instrumento para transformação da sua realidade.

Desta forma, iniciarei minhas considerações sobre a noção de raça, tomando como um dos pontos de partida aquele que tenta chegar a uma definição precisa, por meio de um modelo classificatório dos tipos raciais, tal como posto anteriormente.

Por este modelo ter contribuído muito pouco para esclarecer o problema racial, penso não ser supérfluo considerá-lo nesta dissertação, pois a minha hipótese, neste caso, é de que o modelo classificatório do tipo racial, aloja-se tacitamente dentro da escola, visto estar ligado a um fazer pedagógico, privilegiado na produção e na transmissão do saber, ou seja, na produção da ciência.

Permito-me, assim, discordar daquela posição que acredita ser perda de tempo a preocupação com este modelo.

\*Como norma metodológica a ser observada neste tra

balho, desejamos inicialmente recusar discutir as classificações comumente mantidas pelas ciências sociais quando tentam definir o negro no Brasil; estas definições designam os brasileiros ora por sua marca (aparência) ora por sua origem (raça/etnia). Ocorre que nenhum cientista ou qualquer ciência, manipulando conceitos como fenótipo ou genótipo pode negar o fato concreto de que no Brasil a marca é determinada pelos fatos/étnico/racial. Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabana - ou qualquer outro eufemismo; e o que todo mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem de cor, isto é, aquele assim chamado descende de escravos africanos. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a graduação da cor de sua pele. Não vamos perder tempo com distinções supérfluas. (19) (os grifos são do autor)

Penso que Nascimento tem razão plena e justificada, para pensar desta forma, porém eu acrescentaria à sua posição um outro elemento que integra e não é absolutamente supérfluo. Eu me refiro ao efeito destas classificações na vida em si dos grupos raciais negros, ou seja, como é que eles experimentam este modelo em si próprios?

Penso estar de acordo com o autor de que a discriminação racial não se pauta por graduação racial nenhuma. Porém não posso negar a poderosa influência da dinâmica da ascensão social na experiência de vida do homem negro, e, como se sabe, ela pressupõe aceitação e, em última instância, supõe a "integração" do negro na sociedade de classe, de matiz ideológico do tipo liberal. Enfim, não é a classificação em pauta que me preocupa, mas, sim, o plano do vivido. Como que essa classificação é vivida pelo homem negro numa sociedade determinada?

Será que para ele, ao se reconhecer como mulato ou moreno, do ponto de vista da ascensão social, não teria nenhuma diferença? Eu não estou convencido de que não haja. A não ser que estivéssemos falando de uma sociedade em que não houvesse nenhum tipo de divisão, que não é o nosso caso.

Para mim, isto fica mais grave, quando tenho de admitir que essas classificações têm origem na produção científica de uma sociedade. Neste sentido, esta constatação me obriga, no trabalho de pesquisa, a colocar a própria produção científico-literária em questão, constantemente. Acredito que os resultados de qualquer trabalho desta natureza dependa do lugar em que o investigador se encontra no conjunto social, ou seja, do ângulo em que ele exer

ga o mundo.

Por outro lado, existe um aspecto de vital importância para o mundo contemporâneo (especialmente no século XX) que é o papel das ciências e da produção científica nas nossas sociedades. Este foi captado pelo magnífico texto de Jürgen Habermas - "Problemas de Legitimização no Estado Moderno" (20):

"É verdade que o Estado, por si só, não produz a identidade coletiva da sociedade, nem opera a integração social através de normas e valores, que não caem sob seu poder de disposição. Mas, dado que o Estado toma a si a tarefa de impedir a desintegração social por meio de decisões obrigatórias, liga-se ao exercício do poder estatal a intenção de conservar a sociedade em sua identidade normativamente determinada em cada oportunidade concreta. De resto é esse o critério para mensurar a legitimidade do poder estatal, o qual-se pretende durar- deve ser reconhecido como legítimo(...). A exigência ou pretensão de legitimidade liga-se à conservação, no sentido da integração social, da identidade normativamente estabelecida de uma sociedade. As legitimações servem para satisfazer essa pretensão, ou seja, para mostrar como e por que instituições existentes (ou propostas) estão aptas a empregar a força política, de modo a realizar os valores constitutivos da identidade de uma sociedade. O fato de que as legitimações convençam ou mereçam a crença depende certamente de motivos empíricos(...) depende do nível de justificação exigido em cada oportunidade(...) na época moderna, sobretudo depois do nascimento da ciência moderna, aprende-se a distinguir rigorosamente entre argumentações teóricas e práticas(...). É reconstruído o direito natural clássico; as novas teorias Jusnaturalistas, que legitimizam o surgimento do Estado moderno, pretendem validade independentemente de cosmologias, religiões e ontologias(...) o ponto característico da época moderna(...) a transferência do poder legítimo para um nível reflexivo de justificações(...)" (21) (os grifos são do autor)

O autor, numa sucessão analítica de extrema complexidade, coloca com acurado rigor teórico o papel da ciência e da técnica na elaboração desse "nível reflexivo de justificações" que, ao encarnarem o poder legítimo do Estado moderno, passam a exigir uma nova perspectiva de compreensão e apreensão da gênese da ciência moderna por motivos que o próprio Habermas aponta como sendo:

Um deles - "sinais distintivos" que são "os processos de legitimação que surgem no Estado moderno, que costumamos caracterizar como a monopolização da violência legítima, a administração

centralizada e racional (no sentido de Max. Weber) a territorialidade, etc.." (22) e estes por sua vez "indicam uma estrutura da organização estatal que sô se torna visível se nos libertarmos de uma restrita ôtica politolôgica fixada no Estado, e se considerarmos a gênese da sociedade capitalista" (23) (os grifos são meus).

É um outro motivo, a meu ver, é aquele que vislumbra o método de reconstrução adequado para o referido empreendimento que é "o único programa que, em minha opinião, apresenta perspectivas, é uma teoria que esclareça estruturalmente a sucessão historicamente observável dos diversos níveis de justificação e construa a sua conexão com base em sua lógica de desenvolvimento" (24).

Enriquecido, por estas notas apresentadas, eu decidi incluir nesta pesquisa uma análise cuidadosa sobre a produção ciêntífica que envolvesse por um lado, o papel daquela ciência que é transmitida pelas escolas e que corroboram com o método classificatôrio das "coisas no mundo", e por outro lado, uma discussão crítica desta dissertação que propõe-se científica e virtualmente oposta ao método que classifica e obscurece os problemas raciais em nossa sociedade.

Se a ciência moderna pode fornecer um "pool" de justificativas que legitimem o "poder instituído", conforme o entendimento de Habermas, era-me necessário, assim, investigar no interior próprio desta ciência como que este se engendra e propaga-se.

Neste sentido, eu estudei um conjunto de autores americanos, reunidos numa mesma coletânea, que se propunha discutir o problema do preconceito racial quanto à sua origem, à sua relação com a biologia, à psicologia e à saúde mental. Devo de antemão me explicar, pois não discutirei a validade (ou não) de suas teorias, este não me parece o espaço adequado, mas eu os situarei nos objetivos precisos do meu trabalho. Por isto, eu não os apresentarei de forma exaustiva e conclusiva.

Eu os considerarei na ordem em que foram apresentados, pareceu-me que esta, em si, tem um significado não desprezível na formulação do problema do preconceito racial.

Começarei, assim, por L.C. Dunn e o seu artigo intitulado "Raça e Biologia" (25), tentarei expor, em linhas gerais, o que o autor se propôs a analisar.

Pautado nas recentes descobertas da biologia, sobretudo da

genética, o autor procura explicar o aparecimento das raças no atual estágio da humanidade, e neste sentido, ele inicia o seu artigo situando aquilo que entende por avanço da ciência:

"...nossa época é o 'século da ciência'. Se, agora que chegamos ao meio do século, olhássemos para o passado, veríamos que não há nenhum problema científico importante que tenha permanecido tal como era em 1700. Os pontos de vista mudaram profundamente em todos os domínios da ciência, e isso constitui um sinal de progresso, já que a Ciência é, num certo sentido, uma adaptação contínua aos novos conhecimentos." (26) (o grifo é meu)

É interessante observar nesta passagem "o sinal" da nossa época: "Século da ciência". Há indicação de que tudo inicia e termina, e num certo sentido, passa pela ciência, o que estiver fora da ciência, não é deste século.

E é, por assim dizer, uma ciência em que tudo mudou, logo constitui "um sinal de progresso". Por isto a ciência deixa de ser ciência e passa a ser Ciência, com letra maiúscula, símbolo de grandeza. Progressiva e excelsa. Qualidades suficientes para lhe tornar respeitável, pois, "em alguns casos, essa mudança de ponto de vista é de tal forma considerável que se pode qualificá-la como 'revolucionária'..." (27)

Assim concebida, Dunn vaticina que:

"Deste modo, não há dúvida de que as gerações vindouras julgarão as mudanças provocadas, no que respeita à Biologia e suas aplicações, pela descoberta da lei da hereditariedade. Com efeito, a primeira metade do século XX viu nascer a Genética e esta transformou radicalmente o aspecto sob o qual devemos considerar a raça e as diferenças raciais entre os homens". (28) (os grifos são meus)

Em meu entender, o autor não deixa espaço nenhum para qualquer outra discussão possível sobre o problema racial e sobre as diferenças raciais que não tenham o aval absoluto desta "magnífica ciência" que é a genética. Eu continuo insistindo no caráter absoluto, representado pela necessidade de maiusculizar as ciências, que me soa não muito adequado a um trabalho que se propõe científico, pois lhe dá, a meu ver, o caráter de escrituras. Conseqüentemente, de "coisas fixas", "pré-determinadas", em outras palavras, acima da intervenção dos não-iniciados nas sagradas

lições deixadas pela Ciência.

É curioso observar que o autor contrapõe ao legado da biologia sobre a noção de raça, aquilo que ele chama de "antiga concepção" e expressa-se nestes termos:

" A opinião da Biologia é, no presente caso, clara e inequívoca. A concepção moderna de raça, fundada sobre os fatos reconhecidos e sobre as teorias da hereditariedade, priva de toda justificação a antiga concepção segundo a qual existiriam diferenças fixas e absolutas entre as raças humanas e, por conseqüente, uma hierarquia de raças superiores e inferiores" (29) (os grifos são meus)

A concepção moderna de raça, neste sentido, desaloja a antiga, fixando-se em uma categoria única e unificadora das subdivisões biológicas, que é "a do Homo Sapiens" (30) e aí, ou a partir daí, segundo Dunn, pode-se avaliar a dimensão da mudança proclamada da ciência...

"Esta mudança de perspectiva biológica tende a revalorizar a concepção de unidade humana que se encontra nas antigas religiões e mitologias, e que tinha desaparecido durante o período de separatismo geográfico cultural e político, do qual saímos atualmente" (31)

A minha intenção em apresentar o texto não é de forma alguma contestar os resultados obtidos pela "nova ciência", embora, de muitos deles eu me afaste radicalmente. Porém pareceu-me útil demonstrar a maneira pela qual a ciência aparece como "formuladora de justificações" (conforme apreendido por Habermas).

Se ela é "clara e inequívoca", pode-se deduzir que os resultados são, por assim dizer, inquestionáveis, incontestáveis, e, é, aí que eu penso estar se processando uma inversão de valores que não pode ficar à margem das nossas considerações sobre um modelo científico que classifica, mais e mais, os tipos raciais.

A partir desta introdução sobre a "nova ciência", Dunn envereda por caminhos supostamente inquestionáveis para explicar por que o preconceito está situado além dos limites da racionalidade. Tê-lo, significa, no caso, ignorar o "progresso da ciência", viver "fora do século" ou ter perdido "a razão".

Quem se atreveria continuar tendo preconceito racial sabendo que "a mudança radical de atitude com relação à raça está es

treitamento ligada à descoberta do mecanismo da hereditariedade biológica" (32) e esta por sua vez, consiste:

"na transmissão de certas características, por intermédio dessa passarela viva que o óvulo e o espermatozôide constituem, e que é o único vínculo biológico entre as gerações(...). A hereditariedade biológica é, portanto, a transmissão de pai para filho de aptidões diversas, que lhe permitirão desenvolver uma determinada série de características como resposta a todos os meios possíveis que se lhe oferecerão. O ser humano, tal como tudo aquilo que vive, é o produto combinado da hereditariedade e do meio" (33)

E neste "élan" científico, o autor é enfático e contundente quanto à noção de raça:

"o objetivo principal deste estudo é a exposição de uma concepção biológica moderna de raça, concepção que assenta forçosamente em fatos atualmente conhecidos. Estes dados, seguramente incompletos, não deixam de se multiplicar graças aos esforços dos antropólogos, geneticistas e ainda de outros especialistas que estudam ativamente os complexos problemas da biologia humana". (34)

"Embora incompleto(...) possuímos todavia, como aliás ocorre em matéria de pesquisa científica, provas válidas da falsidade absoluta de certas idéias aceitas até há pouco tempo(...) é preciso não esquecermos que a atitude individual ou coletiva dos seres humanos a respeito das diferenças raciais foi mais frequentemente inspirada pelo sentimento e pelo preconceito do que pelo conhecimento. A ciência acaba por vencer o preconceito, mas este resultado pode levar tempo, caso não se tomem medidas enérgicas para traduzir na realidade os progressos do conhecimento" (35) (os grifos são meus)

Penso não ser necessário me alongar mais nas citações; acredito que estas, acima apresentadas (aliás permeam o texto, no essencial, como um todo), são suficientes para caracterizar um certo entendimento que se tem ou se faz da ciência.

O artigo de Dunn é de uma notável clareza, assim que começamos a lê-lo, vislumbramos o seu final, que:

"Do ponto de vista biológico, os seres humanos pertencem, portanto, a um único e mesmo círculo de casamento e tiram seus genes de um fundo comum. Os ódios e os preconceitos de raça não têm, por conseguinte ,

nenhuma justificação biológica" (36)

Será sobre essa "clarividência" que me pronunciarei, sobre tudo porque ela traz consigo, pelo menos, três conveniências que precisam ser explicitadas que são:

- A idéia de uma ciência Onipresente, que está por toda parte, unificada e unificadora de tudo quanto existe.

- "Fora da ciência não há salvação".

- Por conseguinte, tudo que não estiver no âmbito da ciência, é irracional e marginal, logo corrigível apenas por meio de medidas enérgicas.

Chamei esses três aspectos de conveniências, porque eles não me parecem, inicialmente, desprovidos de intenções, e uma dessas intenções é apontada pelo próprio autor quando busca explicar a magnificiência das descobertas científicas no final do século XIX e no início do século XX.

"Depois de 1865, Mendel, o fundador da Genética, mostrou que a hereditariedade consiste na transmissão de partículas elementares 'discretas', conhecidas atualmente pelo nome de 'genes'. Os genes são unidades vivas e estáveis, talvez os menores elementos nos quais a vida se pode perpetuar; sua particularidade está justamente no fato de não se misturarem e de jamais perderem sua individualidade, quaisquer que sejam as combinações das quais participem". (37) (os grifos são meus)

Esta é na opinião de Dunn uma descoberta "revolucionária", pois "a teoria dos genes é, como a teoria atômica, uma dessas idéias fundamentais que permitem compreender muita coisa dos fenômenos físicos". (38)

À medida que, segundo o autor, a teoria dos genes permite, de uma forma particular, garantir a individualidade na espécie humana, sem dúvida ela traz uma grande contribuição, porém, para fora dos "limites da ciência".

Com apoio nela, e com as justificativas que ela pode oferecer, pôde-se erigir uma teoria do e sobre o indivíduo que não se pode negligenciar. Indivíduos que não se misturam, e ao se repro

duzirem biologicamente, gerarão outros indivíduos que não se misturarão, infinitamente. Isto dá uma certa independência aos indivíduos entre si e assegura a existência da variabilidade hereditária.

"Cada segmento da população, seja uma família, uma tribo ou um grupo racial, será portanto, formado por indivíduos que diferem mais ou menos entre si por suas características hereditárias". (39)

Porém ressalta-se que esta diferença entre os indivíduos não se dá de forma absoluta.

"provavelmente, as raças difeririam uma das outras de uma maneira mais relativa do que absoluta, visto que os mesmos elementos (genes) podem nelas circular, em consequência de casamentos inter-raciais que podem ou puderam produzir-se(...)os membros de todos os grupos podem cruzar-se e assim o fazem(...) Todavia, cada homem é único e difere ligeiramente de todos os outros homens; e isso é devido, em parte, aos diferentes meios nos quais vivem os seres humanos, e, em parte, à semelhança dos genes que eles herdaram". (40)

À medida que estas idéias: do indivíduo, do único e da relativa independência são formuladas por uma "ciência revolucionária" que muda radicalmente os rumos do século e tais idéias são postas como "dados" a serem seguidos, parece-me que esta ciência se autoriza a dar a última palavra sobre os "grandes valores" e sobre o "ethos cultural" a serem perseguidos. E não gratuitamente, esta ciência é produzida em uma sociedade que postula a liberdade individual como o requisito básico para a relação de troca no mercado (entre homens livres e iguais). Se a ciência, portanto, deve ser a reguladora de princípios gerais, ela acaba ascendendo às alturas de "coisas excelsas": A Ciência, A Biologia, A Genética e, neste sentido, ela é onipresente, está em tudo que é parte.

É interessante observar que Dunn não se descuida do aspecto da igualdade. Reconhecer que os homens são indivíduos, únicos, já, está provado por "procedimentos científicos", porém existe algo que os unifica em termos raciais; apesar da variabilidade entre as raças, todos pertencem a uma única espécie que "para os sábios atuais, as raças são subdivisões biológicas de uma espécie única, a do Homo Sapiens". (41) (o grifo é meu)

Os sábios, o autor não deixou dúvida, são os biólogos contemporâneos, os iniciados na "Biologia" unificadora, cujo o postulado último não se formula muito diferente de outros dois fundamentalmente conhecidos; um que, antes, admitia: "serem todos iguais perante a Deus, depois se caracteriza por: "serem todos iguais perante a lei" e, enfatiza: "serem todas as raças iguais perante a Biologia".

A idealização de uma sociedade composta de homens livres e iguais torna, a meu ver, inequívoca a conclusão de Dunn:

" Os fatos, que não têm qualquer relação com a Biologia, contribuirão, sem dúvidas de forma decisiva para determinar o futuro das raças. O homem é um ser social e religioso, cuja sorte depende forçosamente de seus semelhantes mais próximos, por mais atração que exerçam sobre ele os outros membros da comunidade mundial. A dedicação que o homem dispensa ao seu país, aos seus vizinhos, àqueles que partilham sua idéias e sua fé, teve felizes efeitos a despeito dos abusos cometidos em nome da raça. Não se trata de renunciarmos a isso, mas de estender a todos os outros grupos, pelo menos, a tolerância e a simpatia que mostramos em relação ao nosso". (42)

Não obstante às conclusões chegadas por Dunn, e, que num certo sentido, clarificam o papel da ciência contemporânea, conforme identificado por Habermas (cf.p. ) penso que existe um aspecto que não ficou devidamente explicado, mas que pode ser ligeiramente visualizado. Refere-se às medidas enérgicas para corrigir os abusos raciais. Que medidas são essas? Quem deve aplicá-las?

Parece-me, à primeira vista, que o autor aponta para ação estatal, embora tenha-a omitido. Fala das medidas, mas não indica como aplicá-las, porém acredito que os outros autores da referida coletânea, tornam-se mais explícitos quanto a isso.

O segundo artigo, na sequência por mim estabelecida, tem por título "A Origem do Preconceito Racial" (43) e é assinado por Arnold M. Rose. Se a ciência, como apresentada, "prova" que o preconceito racial não tem fundamento científico nenhum que o sustente, então, qual seria a sua origem?

Em linhas gerais, Rose aponta como diferentes origens do preconceito as seguintes:

- (a) A vantagem pessoal;
- (b) A ignorância dos outros grupos humanos;
- (c) O racismo ou "o complexo de supe

rioridade; (d) A ignorância dos malefícios dos pre conceitos.

O que me parece interessante nestas quatro grandes fontes de preconceito racial, é o fato de Rose admitir, se aproximando L. C. Dunn, que o preconceituoso existe por ignorância ou por opor tunismo, ambos restritos à esfera do indivíduo.

É o homem, na qualidade de indivíduo único, a fonte do pre conceito racial, e via de regra, ele tem por desconhecimento "ci entífico" dos atributos raciais. Ressalta-se que a ordem social, em momento algum, é posta em questão. Na maioria das vezes, o preconceito é transmitido inconscientemente:

"Mas na maior parte dos casos, os adultos não têm consciência de que inculcam preconceitos nas crian ças" (...) Não só as crianças escutam com avidez, mas acabam por tratar a doméstica como o faz sua mãe, que exprime inconscientemente seus preconceitos em cada um de seus atos". (44)

A supremacia deste obscuro inconsciente sobre as condições objetivas do homem, acaba dando ao problema racial uma configuração própria e exclusiva de uma das formas de manifestação do preconceito racial que encontra explicação no nível do irracion al.

Se a "Biologia" (o domínio da razão) não fornece elementos que justifiquem qualquer forma de preconceito, é porque, então, este se encontra fora deste domínio, neste sentido, é preciso recorrer à ciência que dê conta deste fenômeno: o inconsciente. A psicologia, desta forma, entra em cena.

Sob a alegação de que o preconceito "é também irracional, no sentido de que tem por função satisfazer uma necessidade psicológica" (45) o autor vai buscar nas contribuições teóricas dadas pela psicologia para explicar estas manifestações do inconsciente.

Uma delas é a teoria da "frustração-agressão" ou seja a teoria do "bode expiatório" e assim a apresenta:

"se baseia num grande número de observações científicas. Estudou-se o comportamento de certas pessoas que, impedidas, regular e constantemente, de fazer aquilo que queiram, sentem-se por isso infelizes e experimentam o que se chama o sentimento de "frustração". Estas pessoas têm tendência a querer atacar qualquer objeto ou a tornar qualquer pessoa infeliz:

em outras palavras, tornam-se "agressivas". (46)  
(o grifo é meu)

Novamente, aqui, a "observação científica" é posta como permissa, o "a priori", e esta cientificidade coloca uma situação, a meu ver, embaraçosa, pois, desloca o exercício da violência (a agressão) para o plano individual. Neste sentido, oculta a dimensão do poder e por outro lado nega a história, pois sustenta uma afirmativa como:

"As pessoas sofrem de uma crise econômica, do desemprego, da insuficiência dos salários... ou, então, estão descontentes por não terem conseguido tornar-se a primeira nação do mundo - como os alemães, após a Primeira Guerra Mundial. Façam o que fizerem, não têm nem a glória nem a prosperidade; então, voltam-se contra um bode expiatório(...) Esta é, segundo a teoria que examinamos, a causa de tantos preconceitos e de tantas violências de que foram vítimas(...) os judeus, na Alemanha nazista" (47)

Sustentar afirmativas dessa natureza, é realmente colocar a história como algo desprovido de significado.

Seria admitir que a crise do capital monópolista, as pressões do sistema financeiro internacional sobre o capital industrial, a recessão econômica e, junto, o desemprego, a inflação galopante, a presença do operariado organizado em sindicatos e partidos de esquerda, a luta pela hegemonia mundial, a ascensão das classes médias, tudo isso e muito mais fosse absolutamente irrelevante frente a teoria do "bode expiatório" (expressão do autor), basta "um político de segunda classe que proclame: Eis o responsável por todos os Vossos males! Matem-no e sentir-vos-ei aliviado"...(48)

Como "a teoria da frustração não nos diz porque é que este ou aquele grupo minoritário é escolhido como bode expiatório"(49) A Psicologia faz intervir a teoria dos símbolos. Esta funda-se no fato de que, "no inconsciente, uma coisa pode representar uma outra"(50).

Parece-me, assim, pela evidência das constatações sobre os pressupostos apresentados como científicos, que esta ciência serve a outros interesses "nem um pouco científico".

Aquilo que falta a L.C.Dunn(op.cit) é completado por Arnold Rose; pois, provado, pelo primeiro, que o preconceito racial não tem justificativas científicas, ele é buscado na sua manifestação mais recôndita: o inconsciente, ou seja, aquilo que, à primeira

vista, foge ao controle da razão, e sã pelo auxílio de uma outra "grande ciência", a Psicologia, poder-se-á conhecê-lo e prescrever, assim, a sua solução.

Neste rumo, a teoria dos símbolos vai ao encontro das várias manifestações do preconceito: a aversão, o ódio, o medo, e Rose as trata partindo da ótica do indivíduo que tem preconceito e não da perspectiva daquele que o sofre. Ao se sentir aversão a certos grupos minoritários: "com certeza, associaram-se simbolicamente a algum elemento muito importante na vida da maior parte das pessoas" (51)

Quando se trata o problema sob esta ótica, é possível, sem muito esforço, vislumbrar o encaminhamento para sua solução, pois, à medida que os grupos discriminados são objetos do ódio, da aversão, do medo, corre-se o risco de acreditar que é o ódio o criador e não a criatura, que a aversão tem vida própria e se estes são tão malévolos assim, basta demovê-los. Destarte, teremos uma sociedade com direitos iguais para todas as raças, sem precisar recorrer a ação coletiva (quero dizer política) dos grupos discriminados. Da interpretação dos autores, ora estudados, pode-se deduzir que, segundo eles, em se tendo: a) "boas" informações científicas sobre as diferenças raciais, b) cooperação da Escola e da Igreja, c) garantia à segurança econômica, d) "boa" vontade e compreensão dos preconceituosos, e) uma "boa" ação terapêutica; os preconceitos diminuiriam consideravelmente. E Arnold M. Rose ainda acrescenta que "uma ação sobre este preconceito terá geralmente que se inspirar nos conselhos psiquiátricos". (52)

O próximo passo será falar do aconselhamento psiquiátrico, por esta razão escolhi o último texto da coletânea, escrito por Marie Jahoda, intitulado "Relações Raciais e Saúde Mental" (53) que corroborando com a idéia da agressão racial como um componente exclusivo do "ser-indivíduo", a autora expressa-se com veemência sobre a violência racial(...)

"(...) pelo contrário, é muitas vezes um problema pessoal e é acompanhada pela intenção de atingir na carne um determinado indivíduo. Mas, ao contrário dos outros atos individuais de violência, a violência racial encontra sua justificação última na pessoa e não na conduta da vítima" (54)

É de se ressaltar a coerência interna que existe entre os três autores aqui apresentados. A primazia do indivíduo como ser único sobre o todo, e, de uma certa forma, o ocultamento das re

lações sociais como produtores da discriminação, são questões que, a meu ver, precisam ser formuladas e submetidas à discussão mais ampla.

Não me parece de menor importância explicitar as intenções que orientam procedimentos que visam absolutizar o indivíduo e relativizar o social. Este último, aliás, entra como o regulador das relações conflitivas. Em Dunn, como "medidas enérgicas", em Rose com "medidas legisladoras".

Ao entrar como mediador, deixa-se entrever uma posição não favorável ao 'indivíduo egoísta', que descarrega sua violência, impunemente. Será preciso freia-lo, e neste sentido, faz-se intervir uma ação legisladora e enérgica e, em muitos casos, terapêutica. Em outras palavras, antevê-se a presença do Estado e da ciência como os corretivos mais adequados para impedir os excessos.

Se o Estado, assim, pode agir, significa que ele é a não-violência, mas o bem-estar social. O mesmo poder-se-ia falar da ciência, se ela é chamada a intervir nos casos extremos da violência, é porque se utiliza de procedimentos que lhe autorizam fazer.

O Estado e a Ciência, na perspectiva defendida pelos autores supracitados, são instâncias reconhecidas e legitimadas para exercer autoridade sobre os demais que a elas devem se submeter e respeitar. Penso não estar falando nada novo além do que já disse, quando discuti a questão da discriminação. Quero apenas assinalar o papel da ciência na sociedade dividida em dominantes e dominados, pois, nesta, a produção científica, além de não ser irrelevante quanto a seus resultados, tampouco poderá ser apreendida fora das relações sociais predominantes, no referido meio.

Para completar o meu pensamento, apresentarei aquilo que me parece significativo no artigo de Marie Jahoda que permite vislumbrar o que, no parágrafo acima, formulamos.

Como não estou preocupado em constatar os resultados da pesquisa da autora, não entrarei em detalhes quanto a eles. Apesar de que, quando a autora se expressa quanto "a função psicológica do preconceito" (55) e quanto à relação entre "preconceito e saúde mental" (56) Jahoda descreve, de uma forma surpreendente, como que a psiquiatria, por meio do modelo classificatório, apreende as diversas manifestações do "irracionalismo" preconceituoso, ao mesmo tempo em que tenta construir um conceito de saúde mental, passo a passo. Vai se apropriando, por meio da Psicanálise, de uma série de elementos que lhe autoriza identificar o que é doen-

te e o que é são, e "no espaço limitado e definido por essa tradição realiza-se o conhecimento discursivo da loucura. Por baixo das figuras ordenadas e calmas análise médica opera um di fícil relacionamento, no qual se constitui o devir histórico: re lacionamento entre o desatino, como sentido último da loucura, e a racionalidade, como forma de sua verdade." (57) (os grifos são do autor)

Eu insisto na idéia da autorização delegada associada ao que Foucault chama de conhecimento discursivo da loucura, porque ambos combinados e articulados produzem aquilo que Marilena de Souza Chauí, com muita propriedade, identifica como: Discurso da Competência.

"Não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e em qualquer lugar. Com esta regra, ele produz: sua contraface: os incompetentes sociais...O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado(...) é o discurso intitulado (...)Esse discurso competente não exige uma submissão qualquer, mas algo profundo e sinistro: exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo" (58)

Considerando-se que o artigo estudado é de cunho psiquiátrico, penso que é necessário avaliá-lo dentro dos limites, por mim, estabelecidos, que tenta compreendê-lo enquanto resultados científicos que engendram e difundem verdades, produzem "discursos com petentes", no âmbito de uma ciência cuja prática "está ligada a uma série de instituições, de exigências econômicas imediatas e de urgências políticas de regulamentações sociais". (59)

Neste sentido, verifiquemos as conclusões científicas que Jahoda chegou:

"Na minha opinião, a necessidade psicológica que es tá na origem da hostilidade racial é efetivamente universal e subsistirá em nós para todo o futuro pre visível". (60)

Frente a um dado fixo, não há ciência que resista a um fatalismo, por menor que seja, como o formulado acima tão francamente, pela autora. Porém acreditar que "a democratização da vida públi ca agrava no indivíduo, o conflito relativo à identidade pessoal" (61)

Não tem como não se colocar essa "ciência" em suspeição.

Ainda porque esta ciência (a) admite que: "A distribuição do poder e diferentes considerações políticas conexas - por exemplo, a necessidade de dispor de mão-de-obra barata - podem levar um grupo dominante, embora livre de preconceitos, a colocar ou a manter outros grupos numa situação social inferior, que os aponta à hostilidade das pessoas inclinadas a ter preconceitos" (62); (b) considera inaplicável a solução "que consistiria em modificar radicalmente a organização social, em agir de modo que a sociedade não fosse mais constituída por grupos que confeririam aos seus membros diferentes graus de poder e de prestígio" (63) e frente a esta solução "inaplicável" afirma: "o menos que se pode dizer de tal proposição é que ela equivale a transferir para as calendas gregas a luta contra o preconceito" (64)

Penso, neste sentido, ter explicitado as "intenções" que amparam, explicam e tornam coerentes os resultados de uma pesquisa que se apresenta como científica (supostamente a-política), e como foi visto, estas intenções traduzem um projeto de sociedade e apontam, nitidamente, para uma direção existente.

A análise desses três textos permite-me retornar a algumas questões que levantei anteriormente.

A primeira refere-se ao meu distanciamento quanto ao modelo classificatório que privilegia a explicação biológica e coloca a distinção racial como naturalmente explicada e justificada, situando o preconceito racial como manifestação de indivíduos, excessivos e agressivos, e, em última instância, ignorantes, por ainda não conhecerem os resultados da explicação científica. Desta conclusão, não só me distancio como me oponho radicalmente a seus pressupostos. Deslocar a violência racial para a esfera do indivíduo isolado, é, para mim, camuflar a origem da discriminação, bem como "des-historicizar" o problema, visto tratá-lo não como produto de relações sociais antagônicas.

A segunda diz respeito ao fato de se considerar supérfluo o estudo classificatório dos tipos raciais. Neste caso específico, reafirmo o meu ponto de vista sobre os resultados deste modelo, pois, para mim, eles têm efeito (e não desprezível) no plano do vivido, ou seja, na realidade em si dos homens e mulheres negros.

A biologia classifica os tipos raciais e deles ela extrai caracteres da raça que gradua o negro, segundo a persistência de

cruzamentos. Porém esta classificação extrapola o nível aparentemente dado pela ciência e passa a operar como modelo de aceitação, segundo as regras do jogo. Ser mulato é "melhor" do que ser negro, ser pardo é uma classificação que valoriza mais do que a de mulato, e, assim, por diante. Estes exemplos podem parecer exagerados e destituídos de fundamento, porém, quando considerá-se que este jogo se estabelece, numa sociedade, marcada pela ideologia da ascensão social, não se pode minimizar os seus efeitos como elemento regulador do padrão de relações raciais.

A terceira é quanto a existência desse manancial científico dentro da escola. Tive oportunidade de assinalar que o problema racial, quando discutido no interior da escola, tem um "caráter eminentemente científico". Só desta forma ele pode existir. A Ciência, neste sentido, aparece como neutra, destituída de propósitos políticos e, assim, por meio dela o negro recupera a sua existência.

Nesta perspectiva, parece-me que está implícito uma idéia de que a questão racial deve ser transformada em problema e enquanto tal é um assunto da ciência.

Esta é uma idéia que não aceito frontalmente, visto o seu efeito inversor. Quer-se substituir a ação política, o instrumento de luta do discriminado, pela ação científica, instrumento de uns poucos, autorizados pelo poder para difundir "idéias verdadeiras".

Este assunto será tratado nos capítulos subseqüentes desta dissertação, por isso, limitar-me-ei apenas a apontar aquilo que nele diz respeito à questão racial. Antecipo, porém, que enquanto este instrumental científico transmitido não for posto em questão, de forma radical, soar-me-á estranho admitir que se a escola cumprir bem a sua função de ensinar a ler e a escrever, ela estará no caminho da democratização.

Considerando-se a produção científica dentro de uma sociedade marcada por divisões sociais, acreditar neste caráter instrumental da escola, sem submeter "os conhecimentos" por ela transmitido a uma crítica permanente, penso que é criar ilusões democráticas.

No caso da questão racial, pude verificar, nas análises feitas dos três autores, que a mesma ciência que tenta explicitar as relações raciais, obscurece-as e que, ao fazê-lo, ela traz im

plicitamente um modelo de sociedade, que como pudemos demonstrar, é o modelo que exatamente penaliza o discriminado e absolve o discriminador.

Penaliza no momento em que cria ilusões igualitárias, onde todos são iguais racialmente perante a "Biologia" e assim sendo o sucesso ou insucesso dependerá de outros fatores que extrapolam a verdade da ciência.

Esta linha de raciocínio nos conduz àquela idéia na qual o poder público, revestido de árbitro, intervém como mediador nos conflitos gerados por ódios raciais e não como aquele poder que, por manter velado a dominação de uns sobre outros torna a discriminação racial possível e cria a base para sua produção. É de se observar também que a própria lógica que rege o modo de produção desta sociedade, opera com um nível de regulamentação jurídica que pressupõe indivíduos livres e iguais (para vender é claro sua força de trabalho).

Absolve o discriminador, à medida que aponta a origem da discriminação no obscuro inconsciente, numa necessidade psicológica imutável que foge ao controle dos portadores. Neste sentido, ele não é responsável por seus atos de violência.

Ao absolver o discriminador, isenta a sociedade de qualquer responsabilidade, esta aparece como generosa: não discrimina, nem penaliza. Quando existem atos de violência racial, é porque existem indivíduos que não se controlam e acabam cometendo atos indesejáveis.

A quarta e última questão refere-se à luta contra a discriminação racial. Retirar a ação direta dos discriminados e substituí-la pela explicação científica, parece-me uma forma inadequada de se analisar a questão. Os interessados em destruir a discriminação racial, porque o sofrem na pele, são substituídos por seus "representantes legítimos": os cientistas. Estes passam a ter a Verdade racial e por isso são autorizados, por meio de um discurso competente a falar por todos os discriminados (os incompetentes sociais).

Sobre esta inversão, apresentarei no quarto capítulo os resultados de uma investigação, onde demonstro, no real construído, a existência de um contra-discurso cujo objetivo é destruir a referida representação.

Este contra-discurso implica, em última instância, "des-si

lenciar" os discriminados racialmente. O que eles terão a dizer, diferentemente de seus "representantes" sobre a noção de raça e sobre a questão racial?

Neste momento, faço mais um retorno ao ponto inicial que é: a necessidade de construir uma noção de raça que possa dar conta do fenômeno da discriminação racial no Brasil e a sua manifestação no interior da unidade escolar.

Se a questão é saber o que os discriminados têm para falar sobre isto, penso que o caminho mais seguro seria o de reconstruir o real, tomando, agora, como ponto de partida, aquelas discussões (anteriormente assinaladas) que os vários movimentos negros vêm tendo quanto à conceituação de raça.

Antes disto, devo confessar uma limitação deste trabalho, que é o fato de eu ter apenas considerado, neste momento da análise, o discurso produzido pelo Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial, enquanto que, ainda, grande parte da população negra neste país, permanece calada.

Sem querer representá-las, mesmo porque esta é uma idéia que espero conseguir combater neste trabalho, devo deixar registrado que tentarei recuperar esta dimensão política do fenômeno estudado, em um outro momento, pois não foi possível nesta pesquisa.

Embora eu tenha uma série de questionamentos quanto ao rumo que os movimentos negros vêm dando à luta contra a discriminação, eu penso serem estes, por ora, os "representantes" mais indicados para fornecerem o esboço de um contra-discurso, capaz de criar um caminho adequado para fazer ouvir as vozes dos silenciados.

Tive oportunidade de colocar as divergências internas desses grupos sobre o assunto. Pareceu-me que a questão fundamental seria a de descobrir os nexos entre raça/classe/cultura. Indicarei, assim, como pude construir esta unidade, em discussão.

O ponto de discórdia está em se saber se a combinação mais adequada é entre raça/cultura ou raça/classe. Tratarei inicialmente da última, visto que nela contém elementos que precisam ser urgentemente esclarecidos e, também, a maneira como ela é concebida não me deixa muito confiante quanto a sua relação intrínseca.

A idéia, que a sustenta, é de que a discriminação fundamen-

tal desta sociedade não é a racial, mas sim a de classe social.

Pude identificar que, na base deste raciocínio, existem pelo menos duas vertentes, que analisarei, nesta pesquisa. Uma de origem reacionária(65), e outra de origem progressista(66), ambas, a meu ver, penalizam o homem negro.

Sem dúvida, constituem dois discursos, à primeira vista, contraditórios, mas que no fundo partem de um mesmo ponto: Negam a discriminação racial.

A vertente reacionária, penso tê-la esboçado quando analisei o matiz ideológico que sustenta a produção científica que se utiliza de um modelo classificatório de explicação da questão racial.

Apenas, ressalto o temário ideológico, por ela formulado, que conduz a duas idéias-chave, a de igualdade e a de liberdade individual. A ênfase é dada nas diferenças individuais, que seriam, segundo o referido ideário, controladas e reguladas por "medidas legislativas".

Poder-se-ia, de imediato, interpretar este matiz ideológico como sendo próprio do pensamento liberal, porém não me parece conveniente fazê-lo neste momento, visto que necessitaria de um aprofundamento maior da questão, que os limites desta pesquisa não me permitiu. Esta limitação estende-se a ênfase dada ao indivíduo na estruturação de uma certa visão de mundo. O fato de se assinalar o primado do "indivíduo" não garante estar se tratando de uma ordem social do tipo liberal.

Penso que, para esta configuração, ter-se-ia de considerar o "caráter do mercado de trabalho: a livre circulação de mercadorias, especialmente da força de trabalho"(67), isto sim é que especifica a concepção liberal do mundo(68). E isto não me foi possível, nem eram os objetivos deste trabalho.

Entretanto, um outro aspecto fica evidenciado que é o da necessidade de um aparelhamento-jurídico que regule as relações sociais, de forma a servir-lhes de mediador dos conflitos. Em outras palavras, indica-se formas seguras de produzir e manter a ordem social estabelecida. Esta permanece fixa e ideal, não sujeita a transformações significativas.

Nesta perspectiva, a discriminação racial só se alteraria, caso houvesse um aperfeiçoamento do aparelhamento-jurídico, de forma a controlar sua ação destruidora. Pode-se depreender, daí,

que o padrão de medida estabelecido é a lei. E perante a lei todos são iguais. Não se justifica, assim, segundo esta visão, buscar as causas das injustiças provocadas pela discriminação racial na ordem social estabelecida (ela é, a priori e sobre todas as coisas, justa) e, sim, no irracionalismo dos indivíduos egoístas.

Opera-se, assim, por meio desta fixação ideológica, uma enganosa concepção democrática da sociedade. Pois, a medida em que a ordem social estabelecida "garante" que todos sejam iguais perante a lei, assegura-se "iguais oportunidades para todos", "iguais chances". O sucesso de cada indivíduo vai depender de seu esforço pessoal.

É nesse sentido que me referi a este tipo de visão de mundo como reacionário, que por sua vez, nega a existência da discriminação racial como produto de uma sociedade de classes, admite-a apenas no plano do indivíduo, logo "irrelevante", pois qualquer psicologia do homem, bem aplicada, resolveria o problema.

A vertente progressista elabora um discurso que privilegia "as contradições entre classes" em detrimento dos conflitos raciais, ou seja, quer-se fazer acreditar, tática e tranquilamente que, pelo fato de estarmos inseridos numa sociedade de classes, tudo, que nela se produz, é fruto da contradição entre as classes. O que não deixa de ser verdade, porém é preciso analisar a linha de raciocínio com a qual este discurso opera.

Parece-me que, ao colocar como princípio orientador o fato de estarmos vivendo numa sociedade de classes, não é suficiente para estar-se seguro de que se trata de um pensamento crítico que toma o modo de produção de uma sociedade e o seu motor histórico como referências não fixas ou fixadoras, mas móveis; sujeitas a múltiplas manifestações e determinações.

Pois, se este pensamento se satisfaz em admitir que "vivemos numa sociedade capitalista, e por isso, a contradição fundamental desta sociedade é a de classes, logo..." corre-se o risco de se enquadrar nos limites de uma lógica formal e fazer daí derivar todos os fatos. Como se a luta de classe não precisasse das classes e as contradições prescindisse dos sujeitos concretos. Nesta linha de raciocínio tanto faz as particularidades existentes, no fundo, estas se dissolvem num geral pré-determinado, pré-fixado. (69)

Acredito que este modelo simplificado da produção material e espiritual das existências humanas tende a imobilizar a dinâmica

própria da sociedade, à medida que esvazia os conteúdos produzidos pelos sujeitos históricos.

Parte-se de um esquematismo cadavérico: "Sociedade de classe", e através dele, vai-se ajustando os sujeitos segundo sua lógica. "Oprimidos e Opressores" e assim por diante.

Interessa-nos aqui verificar as implicações derivadas da pré-fixação de fatos históricos.

Na questão étnico-racial, particularmente a que se refere aos grupos negros, costuma-se datar um "grande episódio" que se lhes aparece como muito importante. "A Abolição da Escravatura". Dada ou assinada pela Princesa, forçada pelos Abolicionistas e Republicanos e co-participada pelos escravos negros. Tem-se a nítida certeza de que "A Libertação dos Escravos" é um fato de magnitude extremada, à medida que o Monarca, a burguesia em emergência e os escravos se uniram, num esforço comum e conseguiram realizar um objetivo "tão grandioso".

Despreza-se, neste sentido, a prática objetiva desses grupos. É como se o conteúdo produzido na prática dos Republicanos fosse o mesmo produzido na luta dos escravos contra a escravidão. Confusão "teórica" que acaba conduzindo a interpretações que consideram ser todo o movimento anti-escravista e organizado pelos escravos, destituído de conteúdo, emprestando dos abolicionistas a sua teoria revolucionária.

Por incrível que possa parecer, esta linha de raciocínio vem perdurando nestes quase cem anos de República.

Para eu compreender esta montagem ideológica, foi preciso fixar um fato histórico para depois recuperá-lo na dinâmica de sua produção.

Por exemplo, em relação específica à Abolição da Escravatura, reconheço que na passagem da sociedade escravista colonial para a sociedade burguesa, houve uma classe social que era a portadora de um novo conteúdo de política econômica-racial.

Este novo conteúdo é produto de movimentos que nascem na sociedade escravista, negando-a ao mesmo tempo. Ele faz parte das idéias efervescentes, nascidas da prática abolicionista e das classes sociais que representavam. Faz parte também de todo o conflito aberto e violento entre escravos e senhores de engenho, através das lutas nas guerras, guerrilhas e nos quilombos, contra o estatuto da escravidão (70)

Ambos os movimentos negam a sociedade escravista, porém, is

to não nos autoriza confundí-los e unificá-los em um só objetivo, embora seja possível reconhecer que os escravos participam deste novo conteúdo como forças que se pretendem libertas, e nisto "coincidem" com os abolicionistas que desejam o trabalhador livre.

O novo conteúdo, presente na passagem da sociedade escravista para o novo modo de produção social: o capitalismo em forma de República; este novo conteúdo continua a desenvolver-se, a mudar. O conteúdo muda sempre:

"Na realidade, toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia.

Pelo fato de que o conteúdo representa o conjunto dos processos e das mudanças que ele acarreta, próprias a uma formação dada, ele está ligado ao movimento absoluto (...) A forma está ligada ao repouso relativo, porque ela é um sistema relativamente estável de ligações de momentos (elementos) do conteúdo. Estando ligado a um movimento absoluto, o conteúdo muda constantemente, enquanto que a forma, que deve seu aparecimento e sua existência a um repouso relativo, permanece imutável e estável durante um tempo mais ou menos longo.

Inicialmente, as mudanças que se produzem no conteúdo não influem no sistema relativamente estável das ligações da forma; elas instalam-se completamente em seu quadro e por esse fato, o conteúdo evolui rápida e imperiosamente..." (71)

A responsabilidade dos grifos no texto acima é minha, à medida que com eles quero ressaltar que: quando me referi ao fato de que os escravos participaram do conteúdo, que vinha sendo elaborado pelas novas elites, senão parcialmente, isto significou que outro componente deste mesmo conteúdo ficou inalterado.

Enquanto o trabalhador escravo negro lutava pela libertação de seu trabalho, obteve resposta positiva das elites emergentes, pois estas também o queria livre, não só o quiseram, como universalizaram-no na República Burguesa.

Porém, na sua particularidade, aquilo que marcava o negro como escravo, ficou inalterado. O fato de ser o negro inferiorizado pela supremacia branca,

é o que lhe determinara a condição de escravo. Que do ponto de vista da sociedade escravista, este fato não foi contingente.

Após a Abolição, lançados à sociedade de classe, os grupos étnico-raciais negros vão compor o universo das classes subalternas, "o seu lugar" de classe reservado e sacramentado.

Desta forma, ao se pensar as transformações das condições de vida material das classes trabalhadoras, no Brasil, por meio de lutas sociais e o avanço das lutas operárias, pode-se considerar, seguramente, que a luta dos grupos étnico-raciais negros, neste sentido, é a mesma.

Embora seja reconhecível um elemento conservador e inalterado no conjunto do discurso produzido pelas elites emergentes, eu não posso negar o seu caráter revolucionário, que se expressa pela negação ao regime anterior que se movimenta por meio do conteúdo particular, radicalmente.

"Se estudamos um objeto dado, do ponto de vista das categorias de 'singular' e de 'geral', colocamos em evidência, por um lado, as propriedades e as ligações de caráter único, próprias somente a esse objeto e, por outro lado, as que se repetem e que são próprias a toda uma série de objetos. Mas, frequentemente, na prática, não se trata de evidenciar o que é único (não repetitivo), mas de estabelecer a identidade (a semelhança) e a diferença entre os objetos confrontados. Torna-se necessário, portanto, opor o geral ao particular e não ao singular" (72)

As novas elites portam um novo conteúdo (a universalização do trabalho livre e posteriormente a expansão do capitalismo industrial, de caráter particular, ou seja, aquilo que exatamente as distinguiu do geral). Porém este conteúdo não retirou ao trabalhador escravo negro a condição de sujeito inferior, na escala social - de mercadoria. Nem poderia fazê-lo, esta é uma particularidade que não pertencia aos grupos que elaboraram o referido conteúdo.

Cabem aos grupos étnico-raciais negros elaborarem este novo conteúdo, e, por isto, eles vêm lutando desde o período escravista, até nossos dias.

O fato de este conteúdo novo e dos seus portadores não serem registrados nos "grandes acontecimentos históricos", dá à

questão racial um caráter muito especial que é: esconde-se a discriminação racial e silencia-se o discriminado.

Penso que, neste sentido, é de fundamental importância explicitar aquilo que existe de particular no conteúdo inalienável dos grupos étnico-raciais negros que os distingue do geral. Parece-me que, assim, poder-se-á chegar a construção de uma única categoria que compreenda classe/raça.

Estou convicto de que, para qualquer trabalho científico, que se pretenda esclarecedor das relações de produção no Brasil (tanto no modo de produção colonial, como no modo de produção capitalista) não tem como separar raça de classe.

Negar as relações conflituosas inter-étnicas/raciais ou escondê-las, em qualquer um dos modos de produção, é admitir o absurdo, ou estar falando de qualquer outra formação histórico-social que não o Brasil.

Penso que se nos contentarmos apenas em definir a lógica das relações de produção da sociedade escravista, sem muita dificuldade iremos baseá-la na escravidão.

Se ficarmos até aí, penso estarmos admitindo-a, in abstracto, pois, se a sociedade colonial produziu a escravidão e esta foi "o motivo" que definiu a lógica das relações de produção, com certeza não caminharíamos nem um passo para sua compreensão.

Seguindo esta lógica, o escravo seria uma categoria estática, destituído do homem concreto e qualquer um poderia preenchê-la, desde que tivesse os quesitos necessários. Neste sentido, poderiam ter sido os franceses, os ingleses ou os espanhóis. Só que não foram, objetivamente.

Para ocupar tal categoria, o mercantilismo exigia que os indivíduos tivessem baixa "civilidade", "resistência de animal", "fácil adestramento" e outras características que se definiam como in-humanas. E não foi contingencialmente que estes indivíduos foram arrancados da África negra.

Esse empreendimento (já estudado por sérios historiadores (73) excessivamente dispendioso não se processaria sem o mínimo de racionalidade. Aliás, parece-me arbitrário acreditar que o capitalismo mercantil europeu excluísse o monopólio do mercado de mão-de-obra da sua lógica.

Penso que com as relações de produção na sociedade capitalista (República), também não poderíamos nos contentar em definir apenas a sua lógica, pois chegaríamos, obviamente, às classes sociais.

O grupo étnico-racial negro reconhece a sua situação de classe, ele sabe, e a sua vivência lhe confirma a condição subalterna que ocupa, porém ele tem colada à sua particularidade de classe a sua particularidade étnico-racial.

No movimento de uma, a outra, necessariamente, tem de estar presente.

O conteúdo de classe, eles (grupos étnicos-raciais negros) elaboram no interior das classes trabalhadoras, em geral, porém o conteúdo de raça, só eles podem e devem elaborar, pelo "simples fato" de terem sido estes os que sofreram e sofrem a violência da descaracterização étnico-racial, por isso precisam resgatarem-se enquanto grupos humanos.

Assim, entendido, eu identifico um componente fortemente conservador naquele pensamento que, afirmando ser a discriminação de classe, a fundamental, e não a de raça, aponta como única saída para o negro, o engajamento nas lutas de classe que leve à destruição da sociedade que o oprime. Segundo este pensamento "progressista", desaparecidas as classes, o negro não sofrerá mais nenhum tipo de discriminação.

Sem dúvida, é um pensamento que nega a sociedade de classes, privilegia o discurso revolucionário, porém reduz todos os outros discursos que registram conteúdos de transformação social a um único registro que se propaga autoritariamente, como o único verdadeiro.

E nessa montagem dissocia o conteúdo de classe do de raça, mantendo mais uma vez inalterado o "conteúdo tabú". Agindo assim, não percebe que está negando e escondendo a particularidade dos grupos étnico-raciais negros.

Neste momento, percebi que eu precisava, pelo menos, explicar por onde passa a particularidade dos grupos étnico-raciais negros. Enfim, que conteúdo lhe é próprio.

Por ser um conteúdo do grupo, acredito que este tenha sido produzido pelo mesmo. Penso também que seja algo muito significativo, pois, de uma certa forma, o referido conteúdo tem o

poder de distinção. Ou seja, por meio dele é possível distinguir um grupo étnico-racial do outro, ao mesmo tempo que consegue identificar os membros entre si, no interior de cada grupo.

Assinalo, assim, duas propriedades inerentes ao dito conteúdo: distinção e identificação.

Se estes conteúdos fazem com que um grupo de pessoas se reconheçam nelés, podemos deduzir que estes conteúdos servem como referencial das ações, do sentimento e do pensamento desses sujeitos, enfim, representam tanto a produção material, como manifestam toda a expressão simbólica pertinentes ao grupo.

Neste sentido, parece-me que estes conteúdos não são construções teóricas arbitrárias, mas são elaboradas a partir da vivência concreta dos sujeitos que pressupõe relações destes entre si e destes com a natureza.

Para mim, o conceito, que melhor expressa esta dimensão, é o de cultura. Parece-me oportuno neste momento deixar bem claro o que entendo por cultura. E neste sentido, Eunice Ribeiro Durham é o meu referencial. A autora vem reforçar o que dissemos anteriormente sobre cultura, à medida que ela assinala a cultura como um "processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana" (74)

Por isto, daqui para a frente, sempre que me referir ao conteúdo elaborado pelos grupos étnico-raciais negros, utilizarei a expressão: Cultura Negra.

A dificuldade de conceituar cultura negra tem muito a ver com o projeto autoritário que permeia a sociedade, à medida que percorre objetivos que encobrem diferenças entre os grupos sociais; porém acredito ser necessário explicitá-la.

Uma pista para esse exercício é dada por Eunice Ribeiro Durham quando toca num dos pontos fundamentais para a apreensão da dinâmica cultural, que é o de "não se abandonar a explicação do modo pelo qual a cultura é produzida."

Se a cultura é produzida, resta saber o modo como é produzida.

O meu ponto de partida, neste caso, é a existência de sujeitos concretos que através de seus grupos sociais produzem o

que Eunice Durham entende por "lógica de conduta sob a forma de mitos e de teorias ou ideologias explícitas e coerentes (...) que só possui eficácia na medida em que é acionado pelo trabalho vivo, isto é, absorvido e recriado na ação social concreta" (75)

Estes sujeitos concretos localizam-se em grupos que ocupam posições diferentes na estrutura social, existindo, assim, como diz Eunice Durham, "uma diferenciação das condições de existência que se prende à estrutura de classe e resulta da reprodução de um modo de produção" (76). Esta diferenciação segundo a autora, produz uma heterogeneidade cultural, que "está também permeada, por sua vez, por distinções regionais associadas a "peculiaridades" de recursos naturais e a condições demográficas e históricas particulares que lhe dão conteúdos e formas específicas" (77)

Ao chamar atenção para o caráter do heterogênero na cultura, eu penso que a autora, a meu ver, explícita uma condição essencial da produção da cultura na sociedade que é o fato de ser esta a expressão do plural e não a da unidade.

Nesta perspectiva, não temos cultura negra, mas culturas negras, culturas populares, enfim, aponta-se para existência de um processo pluricultural.

Quando eu disse anteriormente que a dificuldade de se conceituar cultura negra ligava-se ao projeto autoritário posto em marcha pela classe dominante em nossa sociedade, penso poder, agora, situá-lo dentro daquilo que é decisivo na produção cultural, pois, me parece que só é possível falar em cultura homogênea, travestida em cultura nacional, no limite do ideológico, ou seja, camuflador das desigualdades sociais.

A cultura, como assinalada anteriormente, é um produto de sujeitos concretos que a produzem de acordo com o modo de produção que condiciona suas relações concretas de existência, logo ela passa por todas as diferenças próprias deste modo de produção.

Estas diferenças, em nossa sociedade, tendem a se diluírem na chamada "cultura de massa" e neste sentido aceitamos com Durham a idéia de que:

"... na medida em que a chamada cultura de massa constitui uma tendência homogeneizadora que se sobrepõe às diferenças reais fundadas numa distribuição desigual do trabalho, da riqueza e do poder e processa-se, portanto, no nível exclusivamente simbólico, todo problema da dinâmica cultural se projeta na esfera das ideologias e tem que levar em consideração seu significado político(...). Neste novo contexto, as diferenças culturais aparecem, não como simples expressão de particularidades do modo de vida, mas como manifestação de oposições ou aceitações que implicam num constante reposicionamento dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe"  
(78)

De acordo com o exposto, sinto-me convencido de que a particularidade dos grupos étnico-raciais negros passa pelas culturas negras e essas passam por todas as diferenças próprias do modo de produção que as engendra. Enquanto mantêm-se como particularidade, elas antepõem aos projetos autoritários (de diferentes matizes) um projeto político que pressupõe, sobretudo, a participação direta dos diversos grupos na produção real de sua existência.

Negar a ação direta destes grupos, sob a alegação da necessidade de uma "representação legítima" por aqueles que conseguem "compreender melhor" ou estão "mais preparados" ou são "mais estudados" ou qualquer coisa deste nível; será, sem dúvida, exercer uma forma artilosa de poder que se esforça em fazer a maioria negra acreditar que, hoje tem vez. Por estar representada, deve crer que está próxima da democracia. O que é muito questionável. No quarto capítulo tratarei das articulações entre representantes e base.

Quem vem colocando essas questões é a própria maioria negra, organizada em movimentos de resistência cultural que estabelece estratégias de sobrevivência que não legitimam nenhuma representação.

Neste sentido, os nexos que mantêm coesas as categorias de raça/classe/cultura são dados pela forma como as classes sociais se reproduzem, bem como pelos movimentos de denúncia e de resistência negros que se "reposicionam na dinâmica das relações de classe".

Como foi visto, ao discriminar-se o negro, discrimina-

se também toda sua produção cultural. Por isto, em relação à escola pública, a minha tese é de que a discriminação racial dentro da escola manifesta-se quanto aos produtos culturais e laborados pelos grupos étnico-raciais negros e seus descendentes, no Brasil. E de que as professoras, à medida que não os diferenciam, acabam mutilando a particularidade desses grupos, impedindo, assim, o movimento e dificultando a identificação das crianças negras ao ideal de ego negro, colocando-lhes à disposição um ideal de ego que lhes é estranho.

Para aquelas crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, ele acaba aplicando-lhes uma nova forma de castigo: a reclusão, ritualizada em práticas pedagógicas de efeito impeditivo cujo resultado imediato é o silenciamento da criança negra a curto prazo e o do cidadão, para o resto da vida.

Penso ter, assim, apresentado as considerações sobre a discriminação racial, e como eu disse no início deste capítulo, estas foram parcialmente elaboradas durante o trabalho, e, por isso elas orientaram a organização da minha pesquisa.

Estou convicto de que elas não são definitivas, porém, não arbitrárias e por não sê-lo, eu as confrontarei no decorrer da dissertação.

Neste momento, sinto-me devidamente esclarecido para apresentar o quadro teórico que me orientou, intitulado: A criança negra: uma realidade em conflito na escola formal e pública do bairro. No próximo capítulo pretendo colocar a minha posição sobre as análises acerca da escola e as propostas de transformação da mesma, elaboradas por educadores ligados ao pensamento crítico e comprometidos com a democratização da sociedade, em geral, e da escola, em particular.

NOTAS E CITAÇÕES

- ( 1) Sartre, J.Paul. Questão de método. In: Os pensadores. Volume XLV, 1<sup>a</sup> edição, S.P., Ed. Abril Cultural, 1973, (p. 178)
- ( 2) idem, ibidem, (p.178)
- ( 3) Goldmann, Lucien. Dialética e cultura, 2<sup>a</sup> edição, R.J. , Ed. Paz e Terra, 1979. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder, (p.6, 4<sup>o</sup> parág.)
- ( 4) Pinto, Álvaro Vieira. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2<sup>a</sup> ed. R.J., Ed. Paz e Terra, 1979, (p.82-85)
- ( 5) Goldmann, Lucien. op.cit, (p.5-6)
- ( 6) Um importante inventário sobre a crônica criminal pode ser encontrado em Fausto, Boris. Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924), S.P., Ed. Brasiliense, 1984. O autor faz um valioso registro da discriminação, pela cor em relação à criminalidade, dos jornais da época por ele estudada. (p.51-59)
- ( 7) Chauí, Marilena de Souza. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 3<sup>a</sup> ed., S.P., Ed. Moderna, 1982, (p.112-113)
- ( 8) Foucault, Michel. A microfísica do poder. 3<sup>a</sup> ed, R.J., Ed. Graal, 1982. Organização e tradução de Roberto Machado. (p.75, 2<sup>o</sup> parág.)
- ( 9) Cury, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenôme-

- no educativo. S.P., PUC, 1979. Tese de doutoramento, mi  
meogr., (p.111, 1º parág.)
- (10) idem, ibidem, (p.111, 3º parág.)
- (11) idem, ibidem, (p.114, 1º parág.)
- (12) idem, ibidem, (p.123, 3º parág.)
- (13) Foucault, Michel. Op.Cit. (p.7-8)
- (14) e (15) Cury, Carlos Roberto Jamil. Op.Cit. (p.145, 3º pa  
rág.)
- (16) idem, ibidem, (p.147-148)
- (17) idem, ibidem, (p.155, 2º parág.)
- (18) Sobre a teoria da Negritude consultar: Senghor, Leopold  
Sédar. Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malga  
che. Paris, P.V.F., 1972; Césaire, Aimé. Discours sur  
le colonialisme. Paris, Armand Colin, 1974. Ver ainda:  
Kestellot, Silyan. Les écrivains noirs de langue fran  
çaise naissance d'une littérature. Bruxelas, Eds. de  
L'Institut de Sociologie, 1971; Thomas, L.V. - Les idé  
ologies nègre - africaines d'aujourd'hui. Paris, Nizet,  
s/d. Acerca da crítica à teoria da Negritude, consultar  
Depestre, René. Saludo y Despedida a la Negritude.  
IN: Fraginals, M. Moreno (rel. da Unesco). África en  
América Latina. México, Ed. Siglo Veintiuno editores,  
S.A, 1977, (p.337-363). Ainda sobre a crítica ver o im  
portante estudo sobre o pensamento político de Frantz  
Fanon elaborado por Zahar, Renate. Colonialismo e alie  
nação: contribuição para a teoria política de Frantz  
Fanon. Lisboa, Umeiro, 1976, tradução para o português  
de Amadeu Graça Espírito Santo, (p.119-137)

- (19) Nascimento, Abdias. O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 1ª edição brasileira, R.J., Ed. Paz e Terra, 1978. (p.42, 3º parág.)
- (20) Habermas, Jürgen. Para a reconstrução do materialismo histórico. S.P., Ed. Brasiliense, 1983. (p.221,224, 225 e 228, 1ºs parágs. respectivamente)
- (21) (22) e (23) idem, ibidem. (p.244, 3º parág.)
- (24) idem, ibidem, principalmente o IIIº capítulo, (p. 111 - 158)
- (25) Dunn, L.C. Raça e ideologia. In:UNESCO (org.) Ciência e Raça. S.P., Ed. Perspectiva, 1970.
- (26) idem, ibidem, (p.7-8, 1ºs parágs. respectivamente)
- (27) e (28) idem, ibidem, (p.8, 2º parág.)
- (29) (30) e (31) idem, ibidem, (p.8, 3º parág.)
- (32) e (33) idem, ibidem, (p.8, 4º parág.)
- (34) idem, ibidem, (p.12, 2º parág.)
- (35) idem, ibidem, (p.13, 1º parág.)
- (36) idem, ibidem, (p.48, 3º parág.)
- (37) e (38) idem, ibidem, (p.10, 1º e 2º parágs.)
- (39) idem, ibidem, (p.11, 1º parág.)
- (40) idem, ibidem, (p.11, 1º e 2º parágs.)

- (41) idem, ibidem, (p.8, 3º parág.)
- (42) idem, ibidem, (p.49, 4º parág.)
- (43) Rose, Arnold M. - "A Origem do preconceito racial". In: UNESCO (org.) - Op.Cit.- nota (25)
- (44) idem, ibidem, (p.180, 3º parág.)
- (45) idem, ibidem, (p.182, 4º parág.)
- (46) idem, ibidem, (p.184, 3º parág.)
- (47) e (48) idem, ibidem, (p.185, 2º parág.)
- (49) e (50) idem, ibidem, (p.187, 2º parág.)
- (51) idem, ibidem, (p.187, 4º parág.)
- (52) idem, ibidem, (p.194, 2º parág.)
- (53) Jahoda, Marie. Relações raciais e saúde mental. In: UNESCO (org.) - Op.Cit - nota (25)
- (54) idem, ibidem, (p.234, 3º parág.)
- (55) idem, ibidem, (p.236 - 248)
- (56) idem, ibidem, (p.260 - 264)
- (57) Foucault, Michel. História da loucura na idade clássica. S.P., Ed. Perspectiva, 1978. Tradução de José Teixeira Coelho Netto, (p.251, 2º parág.)
- (58) Chauí, Marilena de Souza. Op.Cit., (p.2, 7 e 13)

(59) Foucault, Michel. Op.Cit. nota (57), (p.1, 1º pará.)

(60) e (61) Jahoda, Marie. Op.Cit., (p.265, 3º pará.)

(62) (63) e (64) idem, ibidem, (p.267, 1º pará.)

(65) e (66) Opero com os conceitos de reacionário e progressista dados por Mannheim, Karl. Ideologia e Utopia. R.J., Zahar Editores, 1968. Tradução de Sérgio Magalhães Santeiro. IVº capítulo (p.216-271)

O reacionário - o pensamento que não considera qualquer tipo de mudança e a ela se opõe veementemente, defendendo o "estatutos quo". O progressista - mentalidade utópica que nega o presente e projeta-se para o futuro, de forma reformista ou revolucionária.

(67) e (68) Vianna, Luís Werneck. Liberalismo e sindicato no Brasil. 2ª edição, R.J., Ed. Paz e Terra, 1978, (p.6-7)

(69) O brilhante trabalho de Edgar De Decca, faz-me pensar. Em "O Silêncio dos Vencidos", o referido autor nos coloca a questão, excessivamente complicada, da produção do discurso. Quando um fato histórico é fixado, tende-se a negligenciar os vários registros que estão na sua origem.

Registrar "os registros variados", significa recuperar os sujeitos concretos que produzem verdadeiramente o "fato histórico". No momento em que o fixamos como ponto de partida para interpretações históricas. O autor percebe, assim, por via analítica, uma das armadilhas do discurso dominante, que é aquela que ideologicamente confunde a luta de dois parceiros opostos, como se fosse uma só, a mesma. Levando, desta forma, os grupos

- de "vanguarda" a se creditarem os reais porta-vozes de todos os oprimidos. O resultado é: o silenciamento dos vencidos. Decca, Edgar Salvatori de. 1930: O Silêncio dos vencidos. S.P., Ed. Brasiliense, 1981.
- (70) Sobre estas lutas consultar: Moura, Clóvis. Rebeliões da senzala. R.J., Ed. Conquista, 1959., Freitas, Décio. Palmares: a guerra dos escravos. 3<sup>a</sup> edição. R.J., Ed. Graal, 1981.
- (71) Cheptulin, Alexandre. A Dialética materialista: categorias e leis da dialética. S.P., Ed. Alfa - Omega, 1972, (p.268)
- (72) idem, ibidem, (p.196-197)
- (73) Verificar Prado (Jr.), Caio. História econômica do Brasil. 15<sup>a</sup> edição, S.P., Ed. Brasiliense, 1972; Beiguelman, Paula. Crise do escravismo e a grande imigração. 2<sup>a</sup> edição. S.P., Ed. Brasiliense, 1981; Gorender, Jacob. O Escravismo colonial. S.P., Ed. Ática, 1978; Fenelon, Dea Ribeiro (org.). 50 textos de história do Brasil. S.P., Ed. Hucitec, 1974.
- (74) Durham, Eunice Ribeiro. A Dinâmica cultural na sociedade moderna. In: Cadernos de Opinião 2+2. (p.35)
- (75) (76) e (77) idem, ibidem, (p.35)
- (78) Durham, Eunice Ribeiro. Op.Cit., (p.36)

## CAPÍTULO II

## A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA: EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA

Antes de apresentar os resultados da pesquisa realizada em nove escolas públicas, no município de Governador Valadares, Estado de Minas Gerais, parece-me necessários alguns esclarecimentos quanto aos procedimentos científicos utilizados.

O objetivo da referida pesquisa era, exatamente, o de estudar, inicialmente, como o fenômeno da discriminação racial se processa no interior da unidade escolar, e, em seguida, verificar o impacto da violência racial sobre as crianças não-brancas que, de uma certa forma, conseguem permanecer nos primeiros quatro anos da escolarização.

No capítulo anterior, tive a oportunidade de mostrar que no interior dos movimentos negros, através de suas denúncias contra o racismo, explicita-se um projeto social no qual a escola é "recuperada" na perspectiva da luta pelo reconhecimento da cidadania dos grupos raciais não-brancos, de forma a transformá-la (escola) em um instrumento efetivo de emancipação.

Por isto, estudar o movimento interno da unidade de escolar era e é uma ação política, por excelência, pois "recuperá-la" na perspectiva da luta racial significa admitir a reapropriação da escola, primeiro, como uma possibilidade histórica e, segundo, como um projeto de transformação social que, em última instância, visa a democratização da vida coletiva.

Pude apresentar também o quanto a realidade da escola dificultou-me observar, de imediato, a manifestação da discriminação racial. Porém, através de instrumentos mediadores, foi-me possível apreendê-la, em uma de suas versões, aliás muito perversa, que é aquela onde a discriminação racial leva as crianças negras a uma "sujeição voluntária" (La Boétie)

Parece-me, pois, fundamental explicitar como construir os mediadores que me permitiram captar o real para além do imediato.

## 01. Quadro teórico

À medida em que a pesquisa realizar-se-ia no interior da Unidade Escolar, busquei aprofundar algumas "teorias críticas" da Escola produzidas no Brasil.

Aprofundá-las significou, para mim, uma autocrítica muito importante, visto eu ter me colocado em questão junto com meu objeto de pesquisa. Devo esclarecer que alguns pressupostos teóricos, pelos quais eu me orientei por certo tempo, foram abandonados no decorrer deste trabalho. Neste sentido, na elaboração deste quadro, tentarei esboçar uma meta-crítica das teorias críticas da escola.

Isto, evidentemente, pressupõe a leitura a análise e a seleção de um conjunto de teses, de revistas especializadas e trabalhos mimeografados (não publicados). Sem dúvida a maior dificuldade que encontrei foi a de selecionar o material que fosse significativo para os objetivos desta pesquisa.

O impasse da escolha foi resolvido por intermédio das necessidades suscitadas no decorrer do próprio processo da construção do real. Estava cada vez mais claro, para mim, que o conhecimento se produzia mediante o trabalho (atividade prática) constantemente submetido à reflexão (auto reflexão).

A questão era, exatamente, a de se estabelecer o que poderia ser considerado como crítica, e mais precisamente, como teoria crítica da escola.

### 01.1. A crítica da escola pública, no Brasil

O exercício da crítica instala-se num campo de debates e polémicas que, na realidade, dificulta a construção precisa do que venha ser. Por este motivo, este exercício exige, antes de mais nada, a delimitação adequada do objeto da crítica, a fim de que a análise não caia num vazio abso

luto, e se transforme na crítica pela crítica, e tão-somente.

Neste sentido, ao ler e analisar os diversos autores escolhidos, detive-me, principalmente, na representação que estes fazem da escola pública. Pois, à medida em que concentram suas críticas a esta forma de ser da escola, parecia-me seguro admitir que estavam balizados por critérios bem definidos quanto a publicização do ensino no Brasil.

Este foi um primeiro passo na escolha de um material crítico sobre a escola. Orientei a minha observação com objetivo de detectar publicações sobre o referido assunto, no final da década de 70 e início da de 80; isto porque eu não via como definir teoria crítica apartada dos movimentos políticos que as engendram. E como interessava-me por analisar o Programa de Ação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial e este se constituiu como tal em 1978, discutir a crítica da escola na perspectiva da luta racial, exigiu-me delimitar a análise, neste período.

Das diversas publicações, por mim estudadas, selecionei duas, visto concentrarem, em torno de si, um influente grupo de educadores preocupados, sobretudo, com a democratização da escola e da sociedade, a saber: a "Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)" e da "Revista Educação e Sociedade - CEDES":

O que me parece fundamental nestas publicações é o facto de elas levarem à última conseqüência a idéia de que a educação é um ato eminentemente político. Se fosse avaliá-los apenas por esta postura, poder-se-ia deduzir um certo grau de radicalidade frente a postura oficial que, durante longo tempo, tratou e ainda vem tratando a educação como um ato técnico controlado administrativamente pela burocracia estatal.

A desmistificação pedagógica (01) constituiu-se, assim, num importante ponto de partida para se construir a crítica da escola, no atual estágio da sociedade brasileira.

Assim se pronuncia a equipe editorial da ANDE, nº 06:

"A Revista da ANDE atinge um momento importante de sua existência. Ela surgiu em 1981, com o propósito de abordar assuntos relativos à prática pedagógica dentro de uma ótica política abrangente sem, porém, perder sua especificidade.

Para tanto, ela se propunha a alimentar o debate e a participação. não pretendia, contudo, limitar o debate ao nível da denúncia mas avançar também em direção ao encaminhamento de alternativas historicamente possíveis.

Este número 06 sai à luz num contexto em que está configurado um fenômeno de conjuntura de importante significação histórica: a presença no executivo de diversos Estados e Municípios do país de partidos que se firmaram como oposição ao regime instaurado em 1964. Dado o caráter autoritário do regime, a palavra de ordem da oposição girava em torno do processo de democratização... Eis porque o tema que atravessa de ponta a ponta esse número de nossa revista é a questão da democratização. Busca-se discutir diferentes formas, diferentes visões e diferentes níveis de democratizar o processo educativo.

Vê-se, pois, que não se trata de afirmar que, tendo soado a hora da ação, não há mais lugar para o debate e para a denúncia. Em primeiro lugar, cumpre lembrar que sempre estivemos em ação. Em segundo lugar, cabe considerar que nem o debate nem a denúncia foram ultrapassados, mas seu conteúdo é que mudou..."(02).

Penso que a citação corrobora e enriquece muito a idéia que comecei esboçar sobre o ponto de partida da construção de uma teoria crítica da escola. Ressalta-se, pois, que algumas questões aparecem no bojo do discurso e que, a meu ver, precisam ser explicitadas, a fim de que se possa compreender em que direção aponta o projeto político que as sustentam.

Identifico neste Editorial pelo menos quatro aspectos que precisam ficar esclarecidos:

a) Não limitar o debate ao nível da denúncia e avançar em direção ao encaminhamento de alternativas historicamente possíveis.

b) Avaliar as conseqüências dos partidos políticos de oposições no poder.

c) Analisar a forma pela qual os "educadores" aprofundarão as transformações conjunturais.

d) Polemizar a questão da democratização. Qual democracia?

Ao elaborar este quadro teórico, procurei não perder de vista dois pontos fundamentais:

O primeiro refere-se ao fato de que a crítica à escola pública está assentada sobre vários matizes ideológicos, embora, neste capítulo, limitar-me-ei àqueles que se atam à concepção dialética da história, visto representarem, para a maioria dos críticos atuais (e num certo sentido, para "intelectualidade" em geral), a "verdadeira crítica".

Esclareço, de imediato, que identifico nesta posição um traço de "a-historicidade", isto porque (adiante demonstrarei) há uma dada tendência nestes críticos de desvincular a crítica dos movimentos políticos que a engendram.

O segundo prende-se à realidade histórica onde estas críticas vêm sendo elaboradas. Deve-se assinalar aqui as lutas sociais travadas por grupos até então "marginalizados" do processo de tomada de decisão. Estes vêm ocupando espaços significativos no cenário político e, de uma certa forma, vêm evidenciando os "possíveis rumos" que a sociedade brasileira poderá se encaminhar.

Entendendo, pois, que "todo homem, fora" (e dentro) "de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar"(03). Assim entendendo, eu penso que, ao se elaborar uma teoria crítica da escola pública, pressupõe-se que quem as elabora participa de uma concepção de mundo, ou seja, de um projeto político já existente ou emergente do real.

Pelos motivos acima expostos, considero fundamental explicitar tais projetos; fazê-lo, pois, significa(des)-ocultar intenções: nem sempre confessadas", que se alojam

tacitamente, nas chamadas críticas da escola, cujo objetivo insere-se na luta, ora travada, por uma sociedade "democrática". Qual democracia? Eis a questão.

- Vertentes de uma teoria crítica

Ao primeiro contato com as obras vinculadas à concepção dialética da história e que, de modo geral, elaboram ou tentam elaborar uma teoria crítica da escola pública, pode observar que estas poderiam ser agrupadas (a grosso modo) em duas vertentes bastante significativas, e que se vêm constituindo em modelos teóricos que se propõem ou a expressar o processo de alienação gerado dentro da Escola ou a esquematizar o processo de recuperação da Escola, na perspectiva do oprimido.

Assim, começarei discutindo a crítica da reprodução que se insere na vertente que gira em torno da "Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado" (Althusser) (04) cuja tradição filosófica francesa admitiu e assumiu a idéia de ser a escola um importante aparelho ideológico do Estado e por isso um poderoso instrumento de reprodução ideológica nas mãos das classes dominantes.

Tal modelo interpretativo, inspirado e elaborado por teóricos altamente difundidos nos meios acadêmicos brasileiros, geraram estudos importantes sobre o papel da escola na dinâmica super-estrutural da Sociedade Burguesa cujo objetivo era o de demonstrar que a escola reproduz, invariavelmente, os valores da classe dominante - as relações de classe.

Nesta perspectiva, a escola foi penalizada por seu papel reprodutor - "A violência simbólica". Ressalte-se, pois, que esta modalidade de análise insere-se na categoria de crítica da ideologia, onde não apenas os teóricos franceses desempenharam importante papel. Têm-se, certamente, os alemães que foram decisivos neste jogo, sobretudo aqueles que se ligaram à produção teórica da Escola de Frankfurt. Embora estes últimos não sejam tão determinan-

tes e não tenham exercido igual influência sobre os críticos da escola pública no Brasil, dois deles serão, nesta pesquisa, considerados, dada a contribuição valiosa ao assunto, a saber Jürgen Habermas e Wilhelm Reich. Pensadores ainda não devidamente revisitados pelos educadores brasileiro.

Através da obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron - "A Reprodução"(05), os educadores no Brasil tomam contato com um modelo interpretativo, sem dúvida impactuoso, visto seu caráter incisivo quanto à denúncia sobre a função da ideologia no interior da unidade escolar.

É claro que tal modelo, ao ser formulado como uma crítica da ideologia, trazia em seu bojo a chave que oportunizaria a compreensão do "fazer pedagógico" numa dimensão política, ou seja, como práxis social.

A influência deste pensamento pode ser, perfeitamente, analisada na obra de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella - "As Belas Mentiras" (06) da qual ocupar-me-ei, neste momento.

Para a autora,

"se a ideologia dominante tem a função de mistificar os objetivos reais de exploração e de discriminação social, a fim de manter o "ethos" capitalista que favorece a classe dominante e esta pesquisa tem o objetivo, inverso, de desmascarar os objetivos formais, apontando para os objetivos reais das mensagens ideológicas transmitidas às crianças da primeira à quarta série do primeiro grau, através dos textos de leitura". (07)

As intenções da autora não deixam dúvida quanto aos pressupostos que as norteiam. Se a ideologia tem o objetivo de mascarar, a pesquisa (leia-se: ciência) terá o de desmascarar - Ideologia versus Ciências.

Como se pode observar, Nosella insere-se em um dos campos da luta contra-ideológica. E neste, há uma crença em uma certa objetividade científica capaz de servir de antídoto à ideologia.

É importante assinalar que, embora por caminhos metodológicos (à primeira vista) diferentes, o sociólogo Karl Mannheim, na defesa de uma sociologia sistemática, chega às mesmas conclusões. Segundo Mannheim, apenas por meio de uma ciência política seria possível o ordenamento do espaço social não "impregnado" de ideologia. Aqui, a ciência não se contrapõe a ideologia, mas se põe acima desta.

Penso que seja fundamental discutirmos esta modalidade (a meu ver) do positivismo, sobretudo, quando se constata que sobre esta base criou-se uma teoria que se acredita crítica.

Esclareço, pois, que, ao pôr em questão este referencial teórico (que segundo Nosella "A escolha... não foi arbitrária. Elaborado por vários cientistas sociais, ele se apresentou como o caminho mais fecundo para alcançar o objetivo desta pesquisa") (08) (os grifos são meus) quero ressaltar um dos momentos da produção teórica (aliás, abundante) que se constituiu como: o momento da denúncia cuja influência muitos críticos da escola, embora o neguem, ainda permanecem atados.

Ao fixar o seu marco teórico, Nosella explicita aquilo que compõe o cerne de seu pensamento. Quando descreve a sociedade capitalista, tem como ponto de partida a estrutura social e a sua constituição (infra e super-estrutural). É no relacionamento que existe entre ambas que a autora fixa "as condições necessárias para a reprodução do modo de produção de tal sociedade" (09).

Porém, "para garantir a reprodução das relações de produção, o que significa a existência das classes sociais com seu respectivo relacionamento de dominação e subordinação econômica, política e ideológica, as classes dominantes utilizam-se do Estado" (10). Atente-se para o fato: a figura do Estado aparece na lógica do pensamento da autora, sem quê nem por quê. Não se lhe revela a gênese. Porém, mesmo ocultando o advento do aparelho estatal, Nosella diz o que ele é: "... um instrumento de repressão assegurador da dominação da primeira" (classe dominante)" sobre a classe o-

perária"(11) (os grifos são meus)

O fato de se "ocultar" a gênese do Estado tem consequências para todo o desenvolvimento do referencial teórico (escolhido por Nosella). Pois veja-se, mesmo admitindo que o Estado seja um instrumento de repressão e de dominação, a autora juntamente com Nicos Poulantzas (citado pela mesma) afirma ser:

"O objetivo das lutas de classe... obter o poder de Estado, a fim de que a classe "vitoriosa", isto é dominante em uma determinada formação social, utilize o Estado, juntamente com todos os seus aparelhos, para imposição, defesa e reprodução das condições que garantem os seus interesses de classe " (12).

Em outras palavras, o objetivo das lutas de classe é o da manutenção do aparelho de repressão e de dominação e não o contrário: a sua destruição. O que me parece muito curioso, visto ser um pensamento vinculado a uma das "correntes do marxismo".

A questão que eu anteponho é: como falar de produção e de destruição da ideologia, se não se considera o advento e a natureza do Estado?

Realmente, isso só é possível por construções teóricas, absolutamente arbitrárias. E ainda mais, penso que, exatamente por esta omissão, foi possível elaborar a crença de que a Ciência é o contrário imediato da ideologia.

"... a ideologia tem precisamente por função, ao contrário da Ciência, ocultar as contradições reais, reconstituir, num plano imaginário, um discurso relativamente coerente, que serve de horizonte ao "vivido" dos agentes, moldando as suas representações nas relações de uma formação" (13)(os grifos são meus e a citação de Poulantzas é de Maria de Lourdes C. Deiró Nosella)

O que mais me surpreende é o fato de que os autores, num certo sentido, deixam transparecer que compreendem, em fim, as funções da ideologia. Ora, se uma de suas funções, como apontam, é o de obscurecer a luta de classe (a existência de classes antagônicas), o aparecer da ideologia a

ela se vincula (na sua gênese) para ocultá-la logo em seguida (no seu desdobramento). O que falta é saber como este "movimento" se dá: E aí, eles (autores) se omitem.

Diferente da ideologia, surge (aqui também sem se revelar como) a ciência que se lhe contrapõe como um discurso "verdadeiro", ou, para usar a expressão de Nosella: "ideologia objetiva" que, segundo a autora, seria aquela que desvendaria "as contradições objetivas de dominação e exploração... sustentando uma ação libertadora e revolucionária" ou seja "ela estará a serviço da dialética da história - explicitando as contradições" (14)

Sem entrar em uma discussão mais profunda sobre a produção científica (aliás, isto já o fiz no capítulo anterior) gostaria apenas de chamar atenção para as idéias de Ciência e objetividade que transpassam nesta linha de raciocínio, pois, segundo esta, a ciência (objetividade) contrapõe-se =a ideologia, porém omite-se a forma de sua produção. O que deixa vazar, de uma certa maneira, é a idéia de que a objetividade científica está acima da luta de classes, fora do embate político (ou seja, dos agentes sociais em luta). Assim concebida, a Ciência (como a quer Poulantza) ou a ideologia objetiva (conforme Nosella) só desempenhará o papel que se lhe conferem, numa ação de fora para dentro da arena política.

Ou seja, a ciência deverá ser produzida fora daquele espaço marcado pela produção ideológica, a fim de que não se contamine, ou se deixe confundir por aquele processo pelo qual a ideologia "para alcançar seus objetivos mistificadores... jamais poderá apresentar-se como tal; logo, deverá apresentar-se como ciência".(15)

Assim, a configuração teórica pretendida pelos referidos autores pressupõe "dois termos em oposição", de um lado, uma ciência que se contrapõe à ideologia e, por outro, uma ciência que se opõe à uma outra "ciência" que não é ciência.

É interessante observar que, pelo fato de já se identificar a existência de uma "ciência" que não é ciência, há aqui, de uma certa forma, uma indagação quanto à produção

científica que não é levada adiante; o que me permite algumas deduções.

Eu não consigo ver diferença muito significativa entre esta posição crítica a respeito da ideologia e aquela formulada através da sociologia sistemática de Karl Mannheim. Há uma diferença, é claro, este último o faz de forma muito mais consistente (embora a ela eu me oponha), pois, mesmo admitindo que a ciência está acima do embate político (o que constitui um grande engano), Mannheim se deixa guiar pelo seu "Diagnóstico dos Nossos Tempos" (16), o que o coloca, mesmo que disso não tivesse consciência, no centro dos debates políticos de sua época.

É nesta obra magistral que K. Mannheim, numa análise emocionada, assinala o advento do Totalitarismo como um fenômeno contemporâneo - do nosso século. Este se manifesta através de duas poderosas tendências: um totalitarismo de direita (o fascismo que o horrorizou e o exilou) e um totalitarismo de esquerda (o stalinismo igualmente apavorante). A única forma de freiá-los (por seus efeitos desastrosos) seria (em sua concepção) garantir o advento de governos de centro, apoiado por um significativo sistema de representação cuja ação fundamental deveria ser a de conciliar Capital e Trabalho mediante o aperfeiçoamento político-jurídico - institucional (a ênfase nos partidos políticos moderados, o aprimoramento da democracia representativa por meio do sufrágio universal...), enfim a "Planificação democrática" (17) seria a única maneira de coibir os excessos autoritários e totalitários.

Qual o significado da constatação do totalitarismo?

Penso que um deles reside, exatamente, no enfrentamento de uma questão crucial posta aos críticos da ideologia, a saber: o advento e a natureza do Estado Moderno (18).

Com isto, não quero dizer que Mannheim tenha buscado resposta para esta questão, porém não se pode negar que ele tenha se posicionado frente a sua constatação. O autor não vai em busca da destruição da dominação (fim do aparelho de Estado) mas na sua domesticação, ou seja, um Estado dirigido por uma Inteligência equilibrada, moderada e vigi

lante quanto aos excessos dos radicais. Enfim, é possível a manutenção do Estado (segundo o autor) como instrumento do "bem-estar-social".

À medida em que a dimensão do totalitarismo foge à compreensão dos críticos da ideologia (19) estes obscurecem as condições necessárias que a tornam possível, e ainda, os referidos críticos acabam transformando o Estado - espaço privilegiado da dominação - em uma instância fixa.

Embora, ao elaborar o seu referencial teórico, Nosella tenha excluído um aspecto importante da teoria dos Aparelhos Ideológicos de Althusser, este, por sua vez, se posicionou claramente, ao resumir um aspecto da "teoria marxista do Estado".

"... o proletariado deve tomar o poder do Estado para destruir o aparelho burguês existente, substituí-lo em uma primeira etapa por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, e elaborar nas etapas posteriores em um processo radical, o da destruição do Estado (fim do Estado e de todo aparelho de Estado)" (20)

Ou seja, o objetivo máximo das lutas de classe é o da destruição da dominação e não a sua manutenção como Nosella deixou transparecer.

Porém, escapa ao posicionamento de Althusser a emergência do totalitarismo e, daí, o não reconhecimento do:

"fato de que, nos países ditos socialistas, o período de transição tenda a eternizar-se, e de que neles tenha sobrevivido o imprevisto, isto é, em lugar da abolição do Estado, a emergência do totalitarismo, identificando sociedade, Estado e partido reforça a vulgata antimarxista, mas também gera dúvidas quanto à relação entre socialismo econômico e democracia política" (21) (os grifos são meus)

Negligenciado este aspecto não deve surpreender as especulações feitas pela teoria crítica da ideologia, na vertente althusseriana, em que opõe ciência à ideologia e que, por pura arbitrariedade teórica, obscurece a compreensão da produção científica, em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, a crítica da ideologia toma a forma de denúncia. Denunciar significou desmascarar por meio da "prática científica" tudo aquilo que a ideologia velou ou deixou de falar...

Acredita-se com esta inversão que se destruirá um discurso ideológico com um outro discurso que, na vertente a nalisada, designa-se como discurso ideológico objetivo (ciência).

Eu penso que sobre esta questão Marilena de Souza Chauí avançou, e de maneira surpreendente, à medida em que consegue assinalar aquilo que faz com que o discurso seja um discurso ideológico, a saber:

"... é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (o fato de que se mantenha como uma lógica coerente e que exerça um poder sobre os sujeitos sociais e políticos) não é uma coerência nem um poder obtidos malgrado as lacunas, malgrado os espaços em branco, malgrado o que fica oculto; ao contrário, é graças aos brancos, graças às lacunas entre suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente... O discurso ideológico se sustenta justamente, porque não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer... A força do discurso ideológico provém de uma lógica que poderíamos chamar de lógica da lacuna, lógica do branco"(22) (os grifos são da autora)

Se o discurso ideológico assim se elabora (lacurnamente), fica explicitado, enfim, que ele não se constitui em mentiras ou falsidades mas em discurso lógico, dotado de objetividade.

Aquilo que Nosella considerou como "Belas 'Mentiras'" na realidade não o são. O conjunto de idéias pedagógicas, por ela analisado, contém em si "uma certa racionalidade", caso contrário, penso que dificilmente encontraria espaço dentro da escola. Assim, não se trata de um conjunto de idéias ilógico e subjetivo (que tudo esconde) que deva ser substituído por um outro lógico e objetivo (que diz "a verdade").

Desta idéia, deriva uma posição enganosa quanto à destruição do discurso ideológico que, no entender de Chauí,

esta posição refere-se ao fato de se acreditar que, ao se preencher os espaços em branco contidos no discurso ideológico, estar-se-ia "corrigindo os enganos ou as fraudes desse discurso e transformando-o num discurso verdadeiro"(23) porém se isso for feito, o resultado não será a transformação mas a sua destruição.

"... É fundamental admitirmos que, se tentarmos o preenchimento do branco ou da lacuna, não vamos transformar a ideologia "ruim" numa ideologia "boa", vamos, simplesmente, destruir o discurso ideológico, por que tiramos dele a condição sine qua non de sua existência e força... "Seria ilusório imaginar que o mero preenchimento da lacuna traz a verdade"(24) (os grifos são da autora)

Não será preenchido as lacunas que se chegará à verdade, tampouco produzindo um discurso científico...

"Dessa ilusão nasceu uma velha tradição hoje reavivada entre os pensadores contemporâneos por Louis Althusser: a ilusão de que a partilha se faz entre a ideologia e a ciência, isto é, a ciência considerada como discurso pleno oposto à ideologia como discurso lacunar"(25) (os grifos são da autora)

Por que isto se constitui em uma ilusão?

Chauí responde:

"... Na base da oposição ideologia - ciência (entendida como oposição entre lacunar e pleno, não-objetivo e objetivo), encontra-se uma certa noção da objetividade que se acha presente tanto na ideologia quanto na ciência, de tal modo que criticar a primeira pela segunda em nome da objetividade gera um engano infundável(...) uma das possibilidades para a elaboração do discurso crítico como contradiscurso encontra-se na possibilidade de realizarmos uma crítica da própria noção de objetividade, em cujo nome ideologia e ciência se digladiam"(26)

Aqui, nesta citação, parece-me que algo ainda não percebido pela maioria dos críticos da ideologia (na vertente althusseriana) explicita-se de forma exemplar: A noção de objetividade.

Foi em busca desta "ideologia objetiva" que se processou a análise crítica da escola, entendida como aparelho ideológico do Estado, fato que condicionou a sua forma de manifestação: por meio da denúncia.

O caminho mais seguro para livrar a escola das malhas da classe dominante foi o de denunciá-la como reprodutora das relações de classe e mistificadora do real. Para tanto, os estudos centraram-se, sobretudo, no conteúdo transmitido (livros de leitura, programas de ensino, material pedagógico).

Penso ter sido este um momento importante na história da educação brasileira (dos anos 70 em diante), pois passávamos da posição de defensiva para uma posição de ofensiva, embora estivéssemos no plano do discurso desmistificador que acreditava ser a denúncia a única forma de luta política possível. Importante e necessário, porém insuficiente, pois, somente por um exercício retórico, seria possível se chegar à transformação da escola como se pretendia; o que, aliás, nunca ficou claro quais eram as pretensões.

Identificou-se a escola como reprodutora, desceu-se a detalhes altamente comprovadores; dissipou-se as dúvidas, porém: o que é que se pretendia? uma escola não reprodutora?

É interessante observar que estes críticos da ideologia, condicionados pelo próprio referencial teórico escolhido, centram o seu poder de fogo nos conteúdos transmitidos pela escola e não se apercebem que, assim, agindo, dão aos conteúdos vida própria. É como se estes existissem dentro da escola independente de seus agentes pedagógicos ou mesmo da organização escolar.

Buscam a verdade por meio da ciência mas não se indagam quanto a produção da verdade, tampouco da produção da ciência. Têm como fixo (pelo referencial teórico) a ideologia que mascara o real e a ciência que o (des)mascara. Admitem que a ideologia é produzida no embate entre as classes, mas a ciência, não sabem onde (ou seja, pelo menos no debate político não é). Tenho, assim, como pressuposto que estes críticos da ideologia, ao se posicionarem desta for-

ma, desvinculam a crítica dos movimentos políticos que a engendram, indo se situar num espaço que não o céu, que não a terra.

Há que se reconhecer, entretanto, a importância deste momento de produção teórica na emergência de uma "nova" postura dos educadores frente ao fenômeno educativo, sem se perder de vista também que este posicionamento veio reforçar uma idéia conservadora, porque elitista, difundida e assumida por alguns segmentos da intelectualidade brasileira.

Refiro-me àquela posição que admite ser necessário a existência de um "corpo de elite" capaz de produzir uma "ideologia objetiva" que sirva de instrumento de luta das classes oprimidas.

Fora dos movimentos políticos pretende-se elaborar as suas ferramentas e acredita-se ainda que estas possam servir para a transformação social.

Nesta perspectiva, a teoria crítica da escola, na vertente althusseriana, parte dos conteúdos pedagógicos e se elabora enquanto tal sobre a própria dinâmica interna da escola, não se apercebendo de que, assim agindo, acaba se transformando num outro "corpo de normas" separado de seu local de produção. Obscurece-se, assim, a base que, de uma certa forma, possibilita e viabiliza o desenvolvimento e a transmissão de conteúdos, nas sociedades históricas contemporâneas. Conforme observa Chauí, as idéias hoje têm um novo e poderoso ponto de apoio: A Organização.

O impacto dessas produções (cujo objetivo primordial é o de denunciar o mascaramento ideológico) sobre a escola e sobre os agentes pedagógicos pode ser observado, hoje, até com uma certa facilidade: em nada ou muito pouco interferiu no "fazer pedagógico".

O fato de os professores terem tomado conhecimento da ideologização dos conteúdos transmitidos na escola, não autoriza ninguém afirmar que a prática pedagógica tenha sofrido alterações. Embora tal exercício tenha entusiasmado um grande número de críticos da escola.

Penso que uma das fontes deste engano inscreve-se, exa

tamente, na análise feita por Edgar De Decca em o "Silêncio dos Vencidos", quanto à postura da intelectualidade universitária brasileira que a partir de 1964:

"... Uma dada homogeneização teórica colocou determinados setores da sociedade na condição de vencidos, imaginando-se que as perdas intelectuais eram da mesma grandeza daquelas ocorridas no interior da classe operária. As análises teóricas que se seguiram ao golpe de 1964 enquadraram numa mesma dimensão de vencidos a classe operária e os projetos dos intelectuais, e nessa medida um "fato político" se fixou como referência universal àqueles que se pretendiam opositores do regime... a ordem dos vencidos possuía registros diferenciados e que, inclusive, os discursos acadêmicos; atendendo a demandas específicas do poder, silenciavam indiretamente, também, o eco das experiências proletárias. Os setores intelectuais traumatizados pelos acontecimentos de 64 produziram discursos diferenciados, cuja estratégia, embora atendessem às resistências exigidas pela luta política, impediu, no decorrer de boa parte desses quinze anos, a emergência de vozes há muito tempo emudecidas na história"(27)

Ora, não é gratuito a reação das professoras, quando entram em contato com a crítica do conteúdo transmitido pela escola, pois, imediatamente, nos desafiam: "criticam, criticam, mas não propõem nada".

Os professores desnudam, simplesmente, uma outra forma de opressão (comumente a esta se referem com designativo: muito teórico), em outras palavras denunciam que não podem compartilhar de uma teoria crítica da escola da qual não participaram de sua elaboração.

Há que se considerar um outro determinante desta reação que é a própria organização da escola. Mesmo quando se encontra um grupo de professores sensíveis à crítica da ideologia, este aponta um não desprezível obstáculo: a estrutura da unidade escolar, hoje.

Parece-me que esta é uma questão secundária aos críticos da ideologia embutida nos conteúdos escolares, pois estes, num certo sentido, acreditam ser possível modificar o conteúdo, deixando inabalável a atual organização escolar ou admitindo que esta modificar-se-á conseqüentemente.

A reação dos professores, tanto no primeiro como no se

gundo caso, gerou entre os críticos da escola posições bastante discutíveis.

Entendeu-se, com uma certa dose de exagero, que os professores assim reagiam porque estavam absolutamente despreparados para ensinar. A culpa recaía nos cursos de formação do magistério.

Ou, quando os professores colocavam a rígida estrutura hierárquica da escola como um impedimento para uma ação crítica, esta reação foi vista e interpretada como mera desculpa.

A questão, assim colocada, faz com que os críticos da escola vislumbrem como única saída ou a "saída possível" no atual estágio da sociedade brasileira: investir na competência técnica dos professores.

Parece-me sério afirmar que esta seja a "saída possível" no atual estágio da sociedade brasileira, sobretudo quando despontam um conjunto de movimentos políticos em direção diametralmente oposta a ela. Penso necessário avaliar "o possível histórico", segundo a posição social de quem o formula, caso contrário, navegar-se-á num mundo de arbitrariedades.

E também, compartilho com De Decca do fato de que:

"...resta ainda refletir até que ponto o discurso acadêmico ou supostamente crítico - situado no interior desse social - não reproduz em suas análises, pela via das noções de atraso, debilidade(\*), etc., o mesmo viés voluntarista, sobrelevando, desta vez, não o Estado como demiurgo da sociedade, mas sim o intelectual..."(28)

A segunda vertente, da qual tratarei logo em seguida, absorve e desenvolve a posição acima referida, porém antes de incluí-la no meu quadro teórico, trarei a este debate a contribuição de dois autores sobre a crítica da ideologia.

---

(\*) Acrescente-se a este: despreparo dos professores, incompetência técnica, etc..

## 1.2. Interlúdio: Reich e Habermas

Ambos ligados à produção da Escola de Franckfurt. Dão, a meu ver, importante contribuição à teoria crítica da sociedade. Inserí-los nos debates deste quadro teórico, pressupõe remetê-los ao conjunto de preocupações que caracterizou e condicionou a produção teórica de Franckfurt, em dado período histórico.

Remanescentes do fascismo e de seus efeitos devastadores, sobretudo impressionados com o poder de mobilização que tal movimento exerceu sobre as massas, os "franckfurtianos" viram-se às voltas com questões que me interessam de perto, evidentemente que respeitando as distâncias culturais e os condicionamentos históricos da época. Formou-se, em torno da produção teórica da Escola, um poderoso grupo que dedicou-se ao estudo da ideologia, da crítica da ideologia e sua interferência direta na estrutura psíquica

Destaca-se entre estes teóricos W.Reich, psicanalista de formação freudiana que se lança ao estudo do materialismo histórico, de forma a compreender a psicologia das massas, numa sociedade dividida em classes sociais.

Observa Reich que:

"Quem tenha seguido e vivido praticamente a teoria e a prática do marxismo destes últimos anos, na esquerda revolucionária, apercebeu-se necessariamente de que aquelas se limitavam apenas ao domínio dos processos objetivos da economia e à política do Estado no sentido estricto, que não seguiam com atenção nem compreendiam aquilo a que se chama o "fator subjectivo" da história, a ideologia das massas, na sua evolução e nas suas contradições".(29)

Nesta passagem, ressalta-se, pois, que o referido autor avança alguns passos quanto a questão da ideologia e a sua produção nas sociedades históricas. Não basta denunciá-la é preciso compreendê-la. E, enquanto algo a ser compreendido, esta se reveste de contradições.

Apreender as contradições é o que torna:

"... a prática revolucionária manifesta... consiste então, muito simplesmente, em colocar-se ao lado das forças que agem no sentido da evolução voltada para a frente, e em garantir o seu domínio para favorecer a tomada de consciência"(30)(os grifos são do autor)

É neste movimento que Reich aponta a possibilidade de se identificar:

"... quais as forças econômicas que se dirigem para frente e aquelas que se interpõem como obstáculo a esse impulso"(31)

Parece-me importante incluir nesta discussão, este aspecto aí apresentado, pois, a sinala a existência objetiva de forças econômicas cuja tarefa histórica é o de dilucidar tudo que as impede de avançar.

Cauteloso em suas observações históricas, Reich verifica que nem sempre estas forças econômicas agem como forças revolucionárias (aliás, o que delas se esperava) em muitos casos, e o fascismo foi um deles, estas inclinaram-se num sentido reacionário, impedindo o movimento de transformação.

"Disso resultou um desvio entre a evolução da base econômica que impulsionava para a esquerda, e a evolução ideológica das mais largas camadas da população, que se fazia para a direita"(32)

Sobre esta observação, Reich se autoriza a afirmar que:

"O que está em jogo é o problema do papel da ideologia e da atitude afetiva das massas como fatos históricos, do efeito retroactivo da ideologia sobre a base econômica".(33)

Posso deduzir, num certo sentido, dessas observações reichianas, que não basta constatar que a ideologia vela e/ou mascara a realidade e de que a escola como aparelho ideológico do Estado reproduz a ideologia dominante. Sou levado a necessidade de

desvendar o que afinal, acontece no processo de ideologização que permite à idéia do "bom patrão" e do "trabalhador obediente" ser vivida intensamente pela massa da população explorada pelo capital.

Que a escola articula um conjunto de conteúdos ideológicos e os transmite na forma de "verdades científicas", é uma revelação que os críticos da ideologia, na vertente althusseriana, já fizeram e até com muito sucesso. Porém o enigma da questão permanece intocável, ou seja, é preciso compreender como este conjunto ideológico articulado é experimentado pela criança na sua condição de indivíduo.

E se a forma como experiência leva-a à "sujeição voluntária" (no caso particular das crianças negras), será inevitável compreender "o poder material" da ideologia.

Reich desvenda "o poder material" da ideologia a medida em que estuda aquilo que chama de "efeito retroativa da ideologia sobre a base econômica"; assim a ele se refere:

"... A ideologia de cada formação social não tem por única função reflectir o processo econômico dessa sociedade. Os homens estão sujeitos às próprias condições de existência de duas maneiras; de maneira directa, pela repercussão imediata de sua situação econômica e social, e de maneira indirecta, pela estrutura ideológica da sociedade; têm portanto que desenvolver sempre na sua estrutura psíquica uma contradição que corresponde à contradição que existe entre as repercussões da sua situação material e as repercussões da estrutura ideológica de sociedade... Mas, na medida em que uma ideologia transforma a estrutura psíquica dos homens, ela não se limitou a reproduzir-se, mas, o que é mais importante, tornou-se força activa, poder material, sob a forma de homens que por esse facto agem de modo transformado e contraditório". (34) (os grifos são meus)

Penso que aspectos importantes aqui são levantados.

Primeiro - A ideologia transforma a estrutura psíquica. Neste sentido, denunciar o conteúdo ideológico dentro da escola, é necessário, porém insuficiente se se quer compreender o que acontece à criança.

Segundo - Se a estrutura psíquica se transforma, é fundamental explicitar o que a torna vulnerável à transformação. Ou seja, que aspectos vitais dos seres humanos são

significativamente alterados.

Terceiro - Admitindo-se que a estrutura psíquica desenvolve-se contraditoriamente, parece-me conveniente avaliar os caminhos deste desenvolvimento. Nesta perspectiva, a Teoria da Reprodução retira de suas considerações um aspecto de suma importância na transmissão do conteúdo, que é aquele que, exatamente, desautoriza a crença de que a reprodução ideológica se dá, de forma unilateral, ou seja, que o receptor assimila mensagens, pura e simplesmente, e não, como apreendem Reich, contraditoriamente.

Quarta - A ideologia não se limita a reproduzir-se, mas impõe-se como poder material, sob a forma de homens.

Penso ser esta uma contribuição exemplar que Reich oferece à crítica da ideologia, e que, a meu ver, pouco discutida pelos educadores no Brasil.

Ao se formular uma crítica do conteúdo ideológico transmitido na escola, não se levou devidamente em conta o papel da estrutura psíquica que está sendo transformada. O máximo, a que se chegou, foi estudar o desenvolvimento mental da criança do ponto de vista de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e, nesta perspectiva, Piaget ocupou grande espaço nas discussões.

Não foi gratuito, e ainda não o é, ver grande parte dos educadores às voltas com o geneticismo piagetiano como a única explicação plausível do desenvolvimento mental da criança; quando se deparam com estruturas psíquicas agindo no sentido da "sujeição voluntária", não se apercebem de que estas correspondem a "uma situação histórica determinada", logo a sua transformação não se condiciona à mudanças de conteúdo ou ao preparo competente de professores, mas à destruição radical das condições que as reprimem.

No prefácio da obra "Tornar-se Negro" (35) de Neusa Santos Souza, Jurandir Freire Costa, seguindo alguns passos da interpretação psicanalítica, busca desvendar o conteúdo "não conhecido" da estrutura psíquica do homem negro (sem dúvida, o faz, de forma brilhante...)

Ao refletir sobre a violência, assim se expressa:

"... Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do Sujeito Branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro"(36)

Pode-se observar pela passagem acima que o autor revela, de pronto, o conteúdo contraditório da estrutura psíquica do homem negro, e como este não existe per si, mas é forjado pelas estruturas econômicas de uma dada sociedade. Freire Costa não deixa de completar:

"Este (negro), através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto indentificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico"(37)

Ao ser-lhe imposto um Ideal de Ego branco desrespeitase:

"... as regras das identificações normativas ou estruturantes". Estas, segundo Freire Costa, permitem "ao sujeito infantil o acesso a uma outra ordem do existente - a ordem cultural".(38)

Parece-me que aqui caberia considerar aquele aspecto da formação da estrutura psíquica que a torna vulnerável à violência ideológica. O que, na reprodução ideológica, é objetivamente mutilado?

À medida em que o que se processa é a imposição de um ideal de Ego branco, a crinaça negra vê-se impelida a se assumir como o "não-ser":

"... onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer... a ideologia de cor é, na verdade, a superfície de uma ideologia mais daninha, a ideologia do corpo... Uma visão panorâmica, rapidamente, nos mostra que o sujeito negro ao repudiar a cor, repudia, radicalmente o corpo"(39)

Fica, assim, evidenciado que a violência racial tem um alvo certo, que, na questão da discriminação racial no interior da escola, não são "as mentes vazias" a serem preenchidas, mas o corpo, enquanto presentificação do ser.

A crítica da ideologia, na visão de W.Reich, não se satisfaz em analisar conteúdos e denunciá-los com veemência, mas abre-se para a destruição objetiva, ao revelar que a ideologia não se limita apenas em se reproduzir, mas busca tornar-se "poder material", e para tanto, impõe-se como força repressiva em aspectos vitais (objetivos) do homem e transforma, a um só tempo, a estrutura psíquica, nela se alojando como impulso recalcado e contraditório.

É interessante observar que Habermas, por vias não coincidentes, indica que o conceito materialista da síntese, (ou seja, aquele que permite, pelo movimento supressão superação, o desmantelamento do arcabouço ideológico) deva ter ou adquirir uma segunda dimensão: "a da auto-reflexão da consciência que se conhece".

Habermas, revisitando Kant, Hegel e Marx, desenvolve um estimulante e polêmico estudo sobre a crise da crítica ao conhecimento". (40). Devo esclarecer que a obra traz uma série de argumentações, profundamente discutíveis, porém não entrarei nessa discussão, não cabe nesta dissertação. Retirei, apenas, aspectos considerados essenciais a este quadro teórico, e tão-somente.

O autor destila meticulosamente, na terceira parte do primeiro capítulo, a insubstituível contribuição dada por Marx à teoria da sociedade, "que sob os pressupostos materialistas ela se reveste, sem dúvida, da forma de uma crítica à ideologia".

Para tanto, será preciso que esta, ao se formular, considere a sua dupla dimensão.

Uma delas é a da "autoconstituição mediante trabalho social" e a outra é a da "formação mediante a auto-reflexão":

"Enquanto o agir instrumental corresponde à coerção da natureza exterior, e o nível das forças produtivas

vas determina o alcance da disponibilidade técnica sobre as forças da natureza, o agir próprio à comunicação está em relação direta com a repressão da natureza de cada um: o quadro institucional decide sobre o alcance de uma repressão através do poder embrutecido da dependência social e da dominação política. Uma sociedade deve sua emancipação da violência da natureza exterior aos processos do trabalho; a saber: à produção tecnicamente aplicável (inclusive à transformação da ciência natural em maquinaria); a emancipação frente à coerção da natureza interna se processa à medida em que instituições detentoras do poder coercitivo são substituídas por organizações da interação social exclusivamente comprometidas com uma comunicação isenta de dominação..." (isto acontece)" pela atividade revolucionária de classes sociais em luta (da atividade de ciências que refletem, inclusive)(41)

Por esta passagem, pode-se observar a posição de Habermas quanto à emancipação humana, e, conforme o trecho final, esta só se completará com a destruição da dominação que deverá se realizar mediante a atividade revolucionária.

Esta, parece-me ser, uma contribuição significativa de Habermas à teoria crítica da ideologia, pois, ao indicar o lugar privilegiado onde se dará a desmistificação ideológica, ele aponta, inclusive, as forças sociais que carregam consigo significante tarefa histórica.

Ora, por que motivos a destruição do discurso ideológico dentro da sociedade deva se dar mediante a ação de um "corpo de elites" desvinculado dos movimentos políticos?

Penso que o caminho deva ser outro e, também, não concordo que a linha de ação deva seguir os rumos indicados pelos mestres de Frankfurt (não apenas) conforme indica Reich, quando explicita a adequação do modo de produção ao estado das forças produtivas:

"... o primeiro acto dessa adequação é a revolução social; esse é o princípio econômico fundamental do socialismo científico. Essa adequação só pode realizar-se se a maioria pauperizada estabelecer a "ditadura do proletariado" como ditadura da maioria dos trabalhadores sobre a minoria dos proprietários desde então expropriados dos meios de produção". (42)

O texto é, sem dúvida, claro demais e a fórmula que explicita é bastante conhecida, resta apenas saber como se pretende destruir a dominação, mantendo-se inalterado aquilo que lhe possibilita existir?

### 1.3. A Escola e a Organização da Cultura

Tem-se, sem dúvida, um conjunto de autores importantes que gravitam em torno da idéia que concebe a escola como um instrumento de organização da cultura. De uma certa forma, os referidos autores aproximam-se, mais ou menos, daquilo que poderíamos chamar de pensamento gramsciano.

Devo esclarecer de antemão dois aspectos fundamentais para as reflexões que se seguirão:

Primeiro - alguns autores, que compartilham desta vertente crítica da escola, serão os meus interlocutores durante a dissertação; por isto, eu reservarei o diálogo com cada um deles, no momento oportuno.

Segundo - A contribuição desses autores à crítica da escola é inestimável. Penso que só me foi possível formular com clareza o objeto desta dissertação, pelo fato de ter à minha disposição um conjunto magnífico de análises a respeito do "fazer pedagógico" que orientou, largamente, os meus instrumentos de coleta e de interpretação.

Feitos os esclarecimentos, tentarei explicitar aquilo que, nesta vertente do pensamento crítico, eu considerarei significativo para a elaboração do meu quadro teórico.

À medida em que o objetivo desta dissertação era o de, inicialmente, estudar a manifestação da discriminação racial, no interior do aparelho escolar, eu estava convencido de que a crítica à ideologia era fundamental, pois, com certeza, eu encontraria, nos conteúdos veiculados pela escola, um conjunto de idéias que, seguramente, sustentavam esteriótipos dos escravos africanos e de seus descendentes no Brasil. Porém, isto não me era suficiente. De uma certa forma, este dado não me era desconhecido.

O desafio, na realidade, era o de saber como interferir para combater a discriminação no interior da escola.

Apenas formulando uma crítica coerente da ideologia do racismo? Provavelmente, nada se alteraria no "fazer escolar".

O ponto nevrálgico era, assim, o "fazer escolar". Eu aprendia com os gramscianos que havia uma forte dose de conformismo naquela posição que fica esperando amplas mudanças estruturais na sociedade, para que alguma coisa aconteça dentro da escola. Afinal de contas, a função da escola é "transmitir o saber", e este é o campo possível e exclusivo de atuação do educador, e, por isto, nada justificaria a sua omissão ou o seu imobilismo frente à renovação necessária da escola.

Define-se, assim, o compromisso político do educador que, em última instância, é o de garantir a todos a transmissão do conhecimento.

Considera-se, a priori, que existe um "saber universal" necessário à transformação do mundo que vem sendo, sistematicamente, negado às classes populares, visto as condições da escola hoje, que exclui as crianças das classes dominadas, impedindo-lhes o acesso a uma nova ordem cultural.

Ora, tendo em vista que o meu principal interesse era o de discutir alternativas para educação da criança negra, via-me diante de uma proposta política, imediatamente, aceitável, sem restrições. Embora, à medida em que realizava a pesquisa e, aos poucos, ia construindo o real, fui percebendo que a referida proposta não dava conta da educação da criança negra, na dimensão desejada.

Que era essencial garantir a transmissão do conhecimento a todas crianças negras, não havia a mínima dúvida. Porém isto não resolvia o problema da discriminação racial. Nada me assegura que o fato de ensinar a ler, a escrever, a fazer contas... diminuiria a violência racial na escola.

Em segundo lugar, havia um outro equívoco, que, para mim, merecia discussão: a escola enquanto organizadora da cultura não acumulava, em hipótese alguma, o patrimônio histórico-cultural deixado e reelaborado pelos grupos étnico-raciais negros. O que me obrigava a indagar que "saber universal" é este que os gramscianos tentam defender com tanta ênfase. Uma coisa o real ensinava-me: a cultura que

a escola brasileira organiza e transmite não considera o patrimônio histórico-cultural dos grupos étnico-raciais não-brancos, embora estes se constituam numa significativa parcela da população brasileira.

Estas lacunas tornavam o meu quadro teórico incompleto e obrigavam-me a rever aquilo que os educadores gramscianos consideram como "democratização do saber escolar".

Com qual conceito de democracia estes educadores operam?

A resposta a esta questão se fazia necessária pelo simples fato de que, ao se conceber a existência de um "saber universal", acaba-se fixando um patrimônio histórico-cultural e, este passa a ser considerado como "o indispensável", "o fundamental" e "o universal", e, assim, agindo, esses educadores não se deram conta de que a sociedade brasileira é pluricultural. Não tem como se falar em democracia quando se elege um dos patrimônios culturais como sendo "o universal". A meu ver, processa-se um desvio de interpretação que faz coincidir universal com hegemônico, e não existe nada, no meu entender, que possa apresentar tantos riscos à democracia do que a chamada tendência hegemônica.

Terei oportunidade de demonstrar a referida tendência que me parece ser o cerne do pensamento dos educadores ligados à vertente gramsciana. Como já disse, eles serão os meus interlocutores diretos e não ocultos, porém, considero pertinente deixar, na elaboração do meu quadro teórico, registrado uma discussão fecunda que Demerval Saviani proporcionou-me, quando li a sua obra "Educação e Democracia" (43), sem dúvida, fui extremamente enriquecidos.

"de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática"(44).

Ao se referir à democracia na sua terceira tese radical, o autor tece, logo no início, algumas críticas sobre a "proclamação da democracia" na "pedagogia nova"...

"... em relação à pedagogia nova, um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas". (45) (os grifos são meus)

Saviani captou, com muita habilidade, aquilo que os escolanovistas fizeram da democracia na escola, Reduziram-na a procedimentos democráticos. Ora, se formos considerar a construção democrática, nesta ótica, a meu ver estreita, não há como não concordar com as críticas do autor. Sem dúvida, se a função democrática da escola consiste em assegurar a todos "a aquisição de conteúdos mais ricos" seria "ingenuidade" acreditar que isto se daria "sem esforço, de modo espontâneo".

Porém, na simplicidade do meu raciocínio, existe um movimento anterior à transmissão do conhecimento que é o da constituição do mesmo. Para que um conhecimento seja transmitido, é condição que ele esteja organizado, de forma a ser escolarizável. E isto a Escola Nova (e não só) sabia muito bem, pois, por meios democráticos ou não, ela não transmitia qualquer conhecimento, e, ao selecioná-lo, não gratuitamente ela foi buscá-lo, no patrimônio cultural ocidental europeu, e tão-somente.

No meu entender, se aplicarmos a crítica de Demerval Saviani não apenas aos procedimentos na transmissão mas também na constituição do conhecimento, algumas coisas tomariam outra configuração. Por exemplo, vejamos o que aconteceria com o chamado tratamento diferencial:

- se aplicado à transmissão do conhecimento, ocorrerá, sem dúvida, aquilo que Saviani identificou como sendo "um abandono da busca de igualdade". Argumenta-se, via de regra, que se está respeitando "as diferenças individuais", só que apenas alguns, como afirma o referido autor, se beneficiaram com este tratamento.

- Porém, se aplicarmos o tratamento diferencial à constituição do conhecimento, os resultados serão outros, pois aqui o alvo não é o indivíduo e sim a cultura. Põem-se, as sim, a seguinte questão:

"Em uma sociedade cuja produção cultural tem como uma de suas mediações as diferenças étnicas, a escola, ao transmitir o conhecimento, apoiar-se-á em qual dos patrimônios culturais?" Tentarei responder esta questão mais a frente.

Voltemos à crítica dos procediemntos democráticos formulada por Saviani:

"Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conse -  
qüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores discipli -  
na. É comum encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu fi -  
lho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira"(46)

É isto mesmo, e às vezes escutamos até mais, por exem -  
plo, pais que autorizam os professores a castigarem as crianças quando estas não querem aprender. Demerval Saviani, capta muito bem os anseios paternos.

Quando investigamos a questão dos grupos étnicos-raci -  
ais negros, podemos verificar que estes sempre compreende -  
ram, pela própria condição de humilhação a que foram subme -  
tidos, a importância da escolarização para os seus filhos, e, esta percepção vem de há muito tempo. Florestan Fernan -  
des ao estudar os movimentos negros que existiram durante os anos 20 e 30 deste século, pôde interpretar, a partir de depoimentos, a percepção que a população negra tinha das instituições sociais...

"... as vantagens da socialização são vistas num plano limitado... a percepção social da realidade não se concentra na crítica dos modelos de organi -  
zação do comportamento, da personalidade e das ins -  
tituições sociais. Mas, em sua utilidade imediata: o que esses modelos permitem conquistar socialmen -

te, no momento, dentro da ordem social constituída tal como ela se apresenta. Mesmo nas situações extremas evita-se enfrentar as ocorrências com ânimo beligerante. Tomem-se, como exemplo, manifestações entendidas como de "preconceito de cor", com que se defrontam as crianças na escola. O pai de um menino, que chegou em casa chorando, porque fora "xingado de negrinho pelo colega", convenceu-o de que aquilo não tinha importância. "Em casa, todos somos negros. Você, eu, sua mãe, seus tios. Portanto não há nenhuma xingação, nenhuma ofensa. Xingo seria se ele tivesse te chamado de branco". "o menino sossegou mas se eu não tivesse essa orientação para educar meus filhos, como muitos não têm, pois mandam reagir, brigando, atirando pedra, eu estaria criando um desajustado"(...) Sem ignorar a posição do "negro" diante de tais questões, pois elas envolvem barreiras a serem vencidas, põe-se ênfase nos aspectos utilitaristas da situação. O menino precisa ir para a escola, "para ser alguém"; ele pode de fato, "ir à escola" e "tirar seus cursos". Existem atritos? Surgem dificuldades nas relações com funcionários, professores e colegas? Paciência. Essas coisas não podem ser modificadas pela criança nem pelo pai. Contudo, ela precisa de escolarização e o pai pode ajudá-la a suportar o peso das interferências, auxiliá-la a vencer a provação em que se transforma seu desejo de estudar, etc.(...) Não se perde tempo com o que é "justo" ou "injusto" na ordem social racial existente. Procura-se tirar proveito possível das oportunidades que são acessíveis, tentando-se responder, tão eficazmente quanto for possível, às exigências que regulam a distribuição social das oportunidades"(47)

Esta citação de Fernandes é muito significativa para reforçar o quanto Saviani tem razão em afirmar que os pais têm consciência do que a escolarização representa para suas crianças.

Porém, eu acrescentaria algo às observações de Saviani. Se admitirmos que estes pais (fora da percepção imediata do educador escolar) são pessoas que estão organizadas na Sociedade, e, nesta situação, podem pertencer a organizações culturais ou integrarem movimentos sociais, verificaremos que os anseios em relação à escola ultrapassam os limites dos procedimentos na transmissão do conhecimento...

F. Fernandes capta alguma coisa, neste sentido, em documentos da Frente Negra Brasileira. Num deles escrito em 1931 lia-se:

"...Precisamos, porém, de educação e assistência social como base para tudo o mais. Mas essa educação precisa ser dada por nós mesmos, isto é, pelos elementos bons, cultos e "tradicionalistas nacionais" pertencentes à Gente Negra Brasileira, para daí não se criar para o Negro uma mentalidade de - formada. Outra educação é sempre falha e negativis ta..."(48)

Em um outro documento, redigido em 1936, onde:

"... os objetivos foram formalizados com muita clareza(...) Nele, especifica-se como suas "finalidades congregar, educar e orientar"(...) Educar - O Brasil, de si, já é, na expressão dolorosa mas justa da estatística, um país de analfabetos. E dentre estes, infelizmente, o negro ocupa grande percentagem(...) A geração que gemia na senzala, em - briagada com a irônica liberdade com que lhe acenavam, atirou-se ao gozo das prerrogativas de sua libertação, sem capacidade para compreender a dura realidade da vida. Deram-lhe a liberdade moral e intelectual.

Sem capacidade para pensar e agir, como poderia o negro transmitir aos seus filhos uma orientação mais firme e produtiva, numa seqüência progressiva?

Eis aí um problema complicado e quase insolúvel que a nova geração veio encontrar, entervando a vida.

Procurou-se resolvê-lo sob o prisma individual, mas, evidentemente, o resultado não podia ser positivo, por isso que a situação econômica do negro, considerada no seu aspecto geral, é má(...) Devemos ainda considerar que todo negro, à proporção que se ia alfabetizando, minado por terrível insinuação preconceituosa, ia se afastando dos outros negros. E tão forte é esse aspecto, que chegou aos nossos dias.

O escopo de nossa organização é cuidar da educação coletiva quer entre adultos, em vários graus e aspectos, como, e principalmente, entre as crianças, desde o cursos primário até as noções necessárias ao alto padrão de conhecimentos para as lutas quotidianas do trabalho"(49) (os grifos são meus)

Tendo-se em conta que estes documentos foram escritos entre 1931 e 1936, por um movimento negro que chegou a congregar em torno de 100.000 pessoas, embora o discurso contido neles adquira conotações fascistas, eu não poderia

deixar de examiná-los.

Verifique-se que, na primeira citação, a Frente Negra Brasileira: assume para si a tarefa de educar; esta seria, como o próprio documento indica, a garantia de não se "criar deformações "na mentalidade do negro".

Na segunda citação, além de reafirmar o objetivo de assumir a educação dos adultos e das crianças, o documento chama atenção para um fato que às vezes foge à percepção dos críticos da escola: "que todo negro, à proporção que se ia alfabetizando, minado por terrível insinuação preconceituosa, ia se afastando dos outros negros".

Que escolarização teria sido esta que acabava afastando o negro do seu grupo cultural de origem?

O que, no processo de escolarização, poderia minar o negro "por terrível insinuação preconceituosa", capaz de afastá-lo de seu grupo de origem?

Embora o documentno não nos responda estas questões, o fato de a Frente Negra Brasileira chamar a si, a responsabilidade da educação da sua comundiade, é motivo de reflexão. Por que será que a Frente Negra, já, em 1931, admitia que a educação do negro devia ser dada pelos próprios movimentos negros?

Quando saímos da ótica dos pais e passamos a enxergar pela ótica dos movimentos sociais, podemos perceber que a crítica não se reduz aos procedimentos democráticos na transmissão do conhecimento, mas dirige-se a um dado conhecimento que, por ausência absoluta de democracia, não é transmitido na escola e nos deixa, nas entrelinhas, uma grave denúncia: há um certo conhecimento, transmitido na escola, que, não se sabe porque, acaba afastando "por terrível insinuação preconceituosa", o negro da sua comunidade cultural de origem.

Com certeza, os Pioneiros da Escola Nova, embora convivendo no mesmo momento histórico, não devem ter tido conhecimento desta denúncia, basta examinarmos os documentos e mesmo obras dos escalanovistas e verifiquemos que se ocupa<sup>va</sup>m sim em discutir as grandes contribuições do saber "universal" para serem aproveitadas, "no ensino público" brasileiro.

Esclareça-se, de imediato, que este fenômeno, em que se tem, de um lado, movimentos sociais que, no bojo de sua luta, discutem e propõem modelos de educação para suas crianças, e de outro, educadores que se alojam no interior da escola, e, daí, elaboram projetos de educação para a "democracia"; não é de forma alguma, exclusividade dos anos 30. No quarto capítulo, desta dissertação discutirei, abundantemente, o Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, elaborado em 1982, onde há um capítulo dedicado à Educação. Parece-me que há cinquenta anos depois o fenômeno se repetiu.

Continuemos, pois, nas reflexões sobre a democracia feita por Saviani.

O autor reafirma a sua tese radical:

"... quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Ora, na explicação da minha primeira tese, eu tinha indicado que a burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação democrática. Conseqüentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade" ( 50 )  
(os grifos são meus)

É admirável como Saviani consegue formular de forma concisa e clara a apropriação do aparelho escolar pela burguesia para a consolidação de seu projeto hegemônico. Aparenta-se da escola, reveste-a de essencialidades (que vão da igualdade à fraternidade), coloca-a à disposição de todos (pelo menos tenta garantir que o que é essencial para si, seja transmitido para todos), e, para tanto, se vale do trabalho pedagógico "daqueles professores" que "não abriam mão de sua autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade".

Penso que eu emprobeceria demais as análises de Antonio Gramsci feitas em sua magnífica obra "Os Intelectuais e A Organização Cultural"(51) se ficasse, aqui, repetindo, em fragmentos, o intrincado processo de formação da dominação burguesa que compreendem a criação de instituições culturais que, por sua vez, pressupôs a geração de intelectuais comprometidos com o projeto hegemônico dominante para ensinar nestas instituições...

Gramsci já o fez sem deixar lacunas e Saviani o interpretou, na citação acima, surpreendentemente; agora o que me parece incompreensível é chamar um projeto de dominação de projeto democrático e qualificar a cultura ocidental europeia de "cultura da humanidade". Resta saber se esta "humanidade" faz parte das essencialidades da pedagogia formulada pela burguesia; em caso negativo, fica a indagação: africanos, asiáticos e ameríndios são computados nesta "humanidade"?

Eu penso que deveria continuar examinando o segundo texto de Saviani "para além da teoria da curvatura da vara" em especial a seção que se diz "Para além da Relação Autoritária ou Democrática na sala de Aula"(52), onde ele retoma a sua terceira tese radical, porém o autor continua operando com a idéia de democracia ligada aos procedimentos de transmissão do conhecimento. Neste sentido, não prosseguirei discutindo o texto, pois nada mais eu teria acrescentar além do que já disse até aqui.

Apenas quero assinalar que me foi muito valiosa a contribuição que Demerval Saviani deu a respeito dos procedimentos pedagógicos, no inteiror da unidade escolar. Para o projeto de educação da criança negra, a referida contribuição não pode deixar de ser considerada. A minúcia, com a qual o autor descreve e analisa a passagem da "síncrise à síntese"(53) é uma lição que deve chegar a todos os educadores.

Porém, a vertente gramsciana, à medida em que elabora uma crítica coerente sobre a transmissão do conhecimento, deixando de fora a constituição do mesmo, provoca uma tendência irresistível de fazer coincidir universal e hegemônico, aliás a fórmula ideal para se chegar ao consenso, nas

sociedades divididas.

Assim, devo dizer que as lacunas, que tornavam o meu quadro teórico incompleto, obrigaram-me a buscar subsídios fora do círculo gramsciano, e, neste sentido, durante a dissertação, todas as vezes que se fizerem necessárias, eu explicitarei o referencial teórico que se construiu para além das duas vertentes críticas da educação apresentadas.

Há, pois, de se considerar que ambas vertentes têm em comum o mesmo ponto de partida: a escola, embora ateham-se à transmissão do saber, deixando intocável a constituição do mesmo.

O caminho, por mim escolhido, abrir-se-á para a formulação da crítica ao saber que é organizado na escola de forma a ser transmitido como conteúdo escolar. Porém esta escolha foi condicionada por movimentos sociais que, de fora da escola, para ela se dirigia e exigia-lhe novos conteúdos, enfim punha em questão aquilo que se convencionou chamar de saber universal.

É preciso me situar, pois, quando assinalo a existência de movimentos sociais, devo me acautelar quanto ao significado do novo. O que estes movimentos trazem de novo?

"... No plano da prática política, a apreensão da realidade econômica do poder político e, portanto, do vínculo entre exploração e dominação (ainda que sua origem, forma e conteúdo não estejam plenamente esclarecidos) tem levado, no Brasil e noutras partes, à ênfase nos movimentos sociais como um contrapoder popular e democrático em busca de expressão política. Essa ênfase possui data: os acontecimentos mundiais do final da década de 60, indo dos movimentos estudantis aos raciais e feministas, do movimento "hippie" e de contracultura à reativação sócio-política das comunidades eclesiais de base na América Latina, até o resurgimento das tendências anarquistas voltadas para a crítica de todas as formas de dominações e espoliações(...) No Brasil, o privilégio conferido aos movimentos sociais possui ainda determinações locais, isto é, a luta contra o autoritarismo, encarnado preferencialmente no Estado, que levou à crença difusa na existência da "sociedade civil" co-

mo pólo contraposto ao aparelho estatal e espaço de liberdade, senão de ação, pelo menos de opinião. Todavia, a diversidade dos motivos que levaram à ênfase dos movimentos sociais, não esconde um ponto comum, freqüentemente implícito para os sujeitos sociais, porém essencial: a recusa da autonomia relativa daqueles pontos teóricos que permitam reduzir a consciência dos trabalhadores à consciência da miséria, e sua prática, à revolta"(54)

Ora, se estes se constituem como "um contra poder em busca de expressão política", como assinala Chauí, e se insurgem contra o aparelho estatal, seguramente as relações de poder que permeiam a escola serão, para os referidos movimentos, o objeto da crítica.

A crítica das relações de poder ou a recusa a qualquer forma de poder na escola foi interpretada por José Carlos Libâneo como sendo uma "tendência progressista libertária" (55). Classificação que, no meu entender, esclarece muito pouco o que vem a ser o "progressismo libertário".

os movimentos libertários ligam-se a várias tendências que exigem tratamento diferenciado. Dificilmente, conseguiríamos reuni-los em uma só "tendência", sem correr o risco de empobrecer o projeto político que os inspira.(56)

É claro que Libâneo, em seu artigo, não está preocupado em restituir a história dos movimentos libertários e, sim, em extrair dos mesmos a tendência pedagógica que possivelmente poderão apoiar-se. Porém, ao retirar a especificidade de cada um deles ou tentar identificar uma proposta educacional apontada do movimento que a engendra, acabou chegando a conclusões destituída de qualquer sentido...

"... A pedagogia libertária abrange quase todas as tendências anti-autoritárias em educação, entre elas, os anarquistas, psicanalistas, sociólogos, e também professores progressistas". (57)

Creio que o autor, ao classificar psicanalistas, sociólogos e professores progressistas como tendências anti-autoritárias, esteja querendo dizer que, entre estes profissionais, é possível reconhecer um grupo que se alia a certos movimentos libertários. O que não deixa de ser verdade.

Se ficássemos apenas na tipologia de tendências" elaborada pelo referido autor, só ali teríamos uma longa discussão sobre o assunto. Veja-se que Libâneo não nos remete à distinção entre movimentos mutualistas e movimentos anarco-sindicalistas, tampouco considera as diferenças entre filanstérios e comunas, isto só para exemplificar algumas tendências libertárias. Para mim, cada uma dessas experiências implicam posturas pedagógicas diferentes, pois, embora se liguem a movimentos libertários, há de se levar em conta serem estes de natureza diversa.

O risco da análise em superfície está exatamente em se tratar posturas e posições teóricas diferentes como se pudessem compor uma única tendência com uma certa característica.

Basta verificarmos a crítica de Libâneo àquilo que ele classificou como sendo "tendência progressista libertária". Ao se posicionar "em favor da pedagogia dos conteúdos", indaga:

"... Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão instrumentalizá-los a lutar por seus direitos?" (58)

Ora, se o autor tivesse fundamentado as suas observações na experiência dos movimentos libertários, com certeza ele colocaria o problema da direção em outras bases. Em momento algum os modelos autogestionários, p.ex., exclui toda a direção, ao contrário, colocam-na nas mãos de todos os participantes.

Penso que o alvo da crítica, no caso específico, seja a tendência pedagógica que se valhe de procedimentos não-diretivos, aliás muito bem representada por Carl R. Rogers (59). Agora, estender esta postura a outras tendências libertárias é, a meu ver, um obscurecimento total daquilo que realmente são. Entre Rogers e Foucault há uma distância extraordinária. Enquanto o primeiro pode ser enquadrado nos aspectos da "não-diretividade, do clima amigável para alimentar boas relações", o segundo coloca a direção ao alcan

ce de todos para que não só exerçam a crítica das formas de dominação como para que encaminhem a demolição das práticas normativas e disciplinadoras (Microfísica do Poder) (60). Sobre esta perspectiva, as análises de Mauricio Tragtenberg são exemplares(61). Penso, assim, que colocar esses autores sob a denominação de libertários e daí extrair uma tipologia, que os unifique, é muito temeroso.

Se Libânio tivesse feito uma análise crítica acerca dos conteúdos postos pelos inúmeros movimentos sociais (de negros, de mulheres, de agricultores, etc.), sem dúvida teria percebido que estes, mais do que ninguém, sabem muito bem o quanto a "aquisição de conteúdos e a análise de modelos sociais poderão instrumentalizá-los na luta por seus direitos". Perceberia que estes movimentos representam a recusa da dominação.

Para evitar o tratamento genérico (e superficial) desses movimentos libertários, deter-me-ei nesta dissertação na análise do Movimento Negro Unificado e dele tentarei extrair a tendência pedagógica que o caracteriza e tentarei verificar qual a contribuição que pode dar à crítica da escola pública.

Passarei, assim, a definir os passos metodológicos dados para a concretização da pesquisa de campo.

## 02. Uma realidade em conflito na escola pública do bairro

A pesquisa de campo teve, na coleta de dados, dificuldades não menos complexas daquelas postas pelo quadro teórico por dois motivos:

Primeiro porque o fenômeno da discriminação racial, na escola, não se evidencia imediatamente. E também porque a sua manifestação se dá acoplada a procedimentos pedagógicos que se ritualizam no interior da unidade escolar. Explícitar a discriminação racial, portanto, significava colocar os referidos procedimentos em questão.

Segundo porque, pelo fato de o fenômeno da discriminação racial manifestar-se no interior da escola, não se teria como não o submeter a uma rigorosa análise sociológica.

ca, de forma a que se pudesse, objetivamente, reconstruí-lo empiricamente...

"... O que, sob certos aspectos parece peculiar às ciências sociais, é a necessidade de reconstruir, empiricamente, o objeto da investigação(...) seria conveniente, portanto, pôr em relevo por que a reconstrução da realidade é tão importante no estudo dos fenômenos sociais. Em qualquer setor da investigação científica, cabe à observação descobrir e pôr em evidência as condições de produção dos fenômenos observados. As ciências que podem recorrer sistematicamente à experimentação possuem meios que permitem criar ou variar, de modo artificial, as condições de produção dos fenômenos observados (...) O que importa notar é que a observação experimental confere ao investigador a capacidade de isolar, com relativa economia de trabalho e com precisão, as instâncias empíricas... Cruciais para a compreensão das condições de produção do fenômeno. Graças a estas instâncias é que o investigador pode passar do "caso concreto" para o "caso típico" e descrever as condições de produção do fenômeno através de fato de significação geral"(62)

F.Fernandes assinala, pois, na citação acima, as condições necessárias para que haja a análise científica no estudo dos fenômenos sociais. A minha formação sociológica obrigava-me a tentar pôr em evidência as condições de produção da discriminação racial no interior da unidade escolar, porém não havia como fazê-lo mediante a "observação experimental". Foi-me, então, preciso recorrer a outros procedimentos; isto porque:

"... não ocorre, de forma regular, com as ciências sociais, em que ainda são muito limitadas as possibilidades de praticar a observação em condições experimentais"(63)

E também, porque não se tratava de isolar o fenômeno para compreendê-lo e, sim, de estabelecer todas as relações que o mesmo mantinha com a realidade global.

Num primeiro momento, tentei reconstruir o real seguindo os passos daquilo que F.Fernandes identificou como um dos "traços da explicação positiva da realidade nas ciências sociais", onde:

"a consistência material das premissas de uma inferência indutiva e os limites dentro dos quais ela pode ser considerada como empiricamente válida dependem, diretamente, do rigor e da precisão alcançados na conversão de dados brutos em dados típicos ou de significação geral, dadas as condições de manifestações dos fenômenos investigados (...). Ainda que certos caracteres essenciais da realidade sejam universais, a investigação empírica opera com fenômenos sociais concretos, que se inserem em sistemas sociais integrados mas descontínuos. O ponto de partida de qualquer investigação consiste em coligir uma documentação mais ou menos homogênea, em que estejam representados os fatos particulares, acessíveis ao conhecimento do investigador. É obvio que fatos dessa ordem não são susceptíveis de tratamento científico imediato. Para que tais fatos adquiram alguma significação precisa, é necessário estabelecer o que representam nos contextos empíricos de que fazem parte(64) (os grifos são meus)

Era, pois, preciso explicitar as condições em que o fenômeno da discriminação racial é produzido para que se pudesse não só "coligir uma documentação mais ou menos homogênea" de todos os fatos particulares coletados, como também para "estabelecer o que tais fatos representam nos contextos empíricos de que fazem parte".

A pesquisa de campo foi realizada na escola pública. Evidentemente que o instrumento de coleta deveria, em amplo sentido, considerar as especificidades desta organização complexa.

Como instituição burocratizada, a escola rege-se por relações hierarquizadas e prescritivas, onde os cargos e funções são determinados fora do âmbito da sua competência. Fato que a faz manter uma vinculação de subordinação em relação às Delegacias de Ensino, e, por esta condição, subordina-se igualmente à Secretaria de Educação. A articulação entre essas três instâncias resulta naquilo que se chama Sistema de Ensino. No momento em que uma dessas esferas de decisão ameaça romper o equilíbrio, há um comprometimento do sistema como um todo.

A mudança de secretários de Educação, p.ex., é um fato que nunca é vivido com tranqüilidade ou encarado como inevitável pelas instâncias do sistema. Há sempre a suspeita

de que algo vai mudar... não se sabe bem o que, mas algo vai mudar. O mesmo ocorre com a Delegacia de Ensino cuja troca de delegados gera inquietação na escola, assim como a mudança de diretor gera ansiedade no conjunto de professores e funcionários da escola. Enfim, tudo acontece dentro do sistema, dando-se a "aparência" de que qualquer alteração no seu funcionamento ocorre ou ocorrerá independentemente da interferência de "fatores externos". Evidentemente que é apenas uma "aparência" que deve ser mantida, aliás, este é o jogo do sistema que o investe de mistério.

A pesquisa foi realizada, exatamente, após a mudança do executivo estadual que se instituiu por meio de um discurso de descentralização cuja meta principal era a de restituir à escola o espaço de direito onde a educação realmente se realiza na sua plenitude. Convocou-se, assim, um Congresso de Educação em que a escola foi o espaço primeiro dos debates...

Com estes dados passamos a elaborar o instrumento de coleta. O objeto da pesquisa era "a discriminação racial como fator de seletividade no ensino de primeiro grau". Por onde começar a indagar o real?

Pensamos iniciar a investigação por aquilo que se constituía a nosso ver, um veículo de transmissão de idéias: as disciplinas. Deveríamos eleger uma das disciplinas, e, evidentemente, arriscamo-nos: Integração Social. Estávamos influenciado pelo clima que sugeria participação. Aparentemente um "novo" discurso se instalava na escola. A "comunidade" era chamada para discutir problemas educacionais. Partíamos, assim, do suposto de que alguma coisa estaria "em mudança". Por que não verificar o que se passava com a disciplina "Integração Social", à medida em que lidava com conteúdos da história, da geografia, enfim com as ciências sociais?

Era preciso percorrer as três instâncias do Sistema: o programa oficial da Secretaria de Educação, a sua reelaboração pela Delegacia e a sua transmissão na escola.

Analisados os materiais elaboramos uma série de questões que, em seguida, submetemos à discussão das professoras, aleatoriamente. Participamos de reuniões pedagógicas,

onde pudemos completar o nosso primeiro conjunto de dados que se transformaria, posteiormente, no primeiro esboço de um questionário.

Um outro aspecto foi considerado na elaboração do instrumento de dados: a convocação da Comunidade pelo Estado para discutir os problemas educacionais.

Isto nos fez rever uma questão não comumente observada, quando se opera com idéia de educação na ótica do Sistema. No momento em que aí nos alojamos tendemos a interpretar o fenômeno educativo, no circuito estabelecido pela lógica do Sistema de ensino. Nesta perspectiva, perde-se a dimensão da particularidade educacional. Pensar a escola significa pensar o Sistema; uma medida só é revestida de legitimidade se açambarcar a todas as escolas ao mesmo tempo. O Sistema só consegue administrar-se na totalidade. É, praticamente, impossível à sua logicidade qualquer experiência, que sugira algum lampejo de autonomia. Este fato ameaça, imediatamente, o Sistema. Não que a iniciativa de autogestão escolar seja impossível (neste país de dimensões continentais), mas porque o Sistema não se repõe como deseja.

Tivemos a oportunidade de conhecer uma experiência comunitária, no bairro rural (Chonín) do município de Governador Valadares, tendo a escola como o pólo desencadeador de ações autônomas. A notícia do "incontido" chegou à Delegacia que, por sua vez e voz, anunciou-se à Secretaria de Educação e, esta decidiu divulgar a experiência. Convocou a diretora da escola na Regional, a fim de que falasse sobre o "belíssimo" trabalho que vinha realizando com a comunidade para outras diretoras, especialistas e técnicos em educação. Depois de um tempo, a referida diretora foi promovida e levada para trabalhar na Delegacia de ensino, com a missão de poder orientar outras escolas sobre como "integrar escola e comunidade". Afinal de contas, uma experiência "tão boa" não podia ficar, apenas com uma escola. Deveria ser repassada a todas. O Sistema só consegue sobreviver pela totalidade.

Por estes fatos e por algumas reflexões, entendíamos que o fenômeno educativo, embora se realize dentro do aparelho escolar, ele tem reflexos na comunidade. E a dimen -

são deste fenômeno na comunidade, só é perceptível e captável em momentos muito especiais. P.ex., quando a comunidade irrompe no bairro, e este, por ser uma unidade administrativa "do município onde os cidadãos reivindicam água, luz, esgoto, transportes, enfim melhorias para o bairro, configura-se em um espaço geo-político importante.

Nesta linha de raciocínio, era fundamental que a mostra das escolas se estratificasse em bairros: centro, periferia e área rural. Como unidades inseridas em áreas administrativas" do município, correspondendo, talvez, à história de lutas, de conquistas e de derrotas; compreendíamos que, malgrado os muros que separam a escola da comunidade, a distinção das escolas por bairro faria, a nosso ver, alguma diferença nos resultados da pesquisa.

- As professoras, que iam para área rural, encontravam sérios problemas de transportes para chegarem ao local de trabalho. Ônibus até uma parte da estrada, o restante era feito ou a pé, ou de "carona" no caminhão de entrega de mercadoria... Eram professoras novatas, esperando contagem de tempo para uma melhor classificação. E quem sabe, conseguir uma vaga, numa escola da cidade?

- As professoras da periferia em contato com as crianças pobres que têm todas as carências possíveis. A escola muito sem recurso e, segundo a maioria das professoras, "não dá para fazer quase nada em termos de trabalho educativo".

As professoras das escolas do Centro, com uma clientela mais selecionada, são melhor classificadas e contam com mais recursos, tanto da escola quanto dos alunos.

Esta estratificação teria que ser considerada, primeiro na elaboração do instrumento e, posteriormente, na sua aplicação.

Elaboramos, assim, o questionário (em anexo no final desta dissertação) que deveria ser o nosso instrumento de coleta de dados, ao mesmo tempo que mediador entre pesquisadores e as professoras.

"No estudo sociológico de qualquer problema social, cultural ou político, sempre devemos considerar

que o próprio sociólogo é um de seus componentes. A pesquisa sociológica, por razão da sua natureza, es belece um relacionamento complexo entre, de um lado, o mundo dos sociólogos, dos intelectuais, das elites, dos membros de classe média e, por outro lado, o mundo dos leigos, dos operários, dos camponeses, dos favelados, etc. Este relacionamento se exprime, em termos culturais, como interpretação do mundo dos outros e, em termos culturais, como in terindividuais, ao nível das relações concretas de investigação de campo. Questionários e entrevistas são uns dos meios técnicos deste relacionamento" (65)

Estávamos seguros, também, que a utilização desses ins trumentais, conforme a citação de Thiollent, em uma relação de investigação científica, deveria produzir, necessariamente, um conhecimento do real (um certo conhecimento do real). Aliás, isto nada mais é senão o esquema ternário de Adam Schaff, profundamente analisado na sua obra "História e Verdade, que compreende: a relação entre sujeito, objeto e conhecimento.

Buscávamos, em última instância, um conhecimento que, imbricado na prática pedagógica, orientasse a mesma no sen tido de transformá-la radicalmente.

Nesta direção, compreendíamos que as perguntas do ques tionário precisariam estimular o pesquisado a produzir um conhecimento de seu próprio "fazer pedagógico". Este era, para nós, um aspecto essencial da pesquisa. Porém, não podíamos deixar de lado o peso da "opinião pública" (66) na execução dos projetos políticos, sobretudo porque, difícil mente, sustentar-se-ia a idéia de que todas as ações no so cial sejam movidas por processos conscientes. Podíamos, pois, verificar o que significa o adesismo político - Um fenômeno das sociedades contemporâneas.

Assim, na elaboração do questionário, incluíram-se estes dois aspectos da pesquisa social: um que, ao estabelecer o plano da pesquisa, considera a essência da produção do conhecimento com vista à transformações; e outro que visa avaliar a força de certas idéias dominantes que polarizam as opiniões em torno de diferentes projetos políticos existentes na Sociedade.

Estávamos, absolutamente, convencidos de que o questio nário não se constituía em nenhum "instrumento neutro". Nós

o condicionamos, conscientemente, de forma a termos sob a reflexão constante os dados que ele pretendia coletar, bem como a interpretação do real que desejávamos construir.

No questionário, encontrar-se-ão questões abertas e questões fechadas, pois, ao mesmo tempo em que ele se abria à discussão das professoras antes de responderem (o que exigiria espaço livre para que elas se pronunciassem), fechávamos algumas questões pelos seguintes motivos:

a) À medida em que o conjunto de idéias, que deu origem ao questionário, foi construído a partir de idéias que se veiculavam, fragmentariamente, no inteiror da escola pudimos perceber que haviam posições, absolutamente, contraditórias. Decidimos, então, colocá-las num conjunto ordenado, de forma a que as professoras pudessem polarizar-se ou não, nesta ou naquela alternativa, evidentemente que não buscávamos "respostas verdadeiras", aliás as questões nem possibilitariam isto, mas pretendíamos identificar "tendências possíveis".

b) Algumas idéias foram distribuídas em uma escala, sobretudo quando se tratava de assunto bem específico. Por exemplo, encontrar-se-á construção deste tipo quando se trata do conceito de Pátria. Nós o introduzimos no questionário, não porque ele estivesse elaborado e bem acabado, dentro da escola. Era um conceito fragmentado, derivado de idéias arbitrárias. Ora algum cartaz : fazia alusão à pátria, ora alguma professora decidia falar sobre o que achava sobre a pátria, ora alguém nos fornecia algum material de apoio que, embora não fosse usado como material didático, continha alguma alusão à pátria. O único conceito de pátria que encontramos elaborado foi o deixado por Rui Barbosa, encontramos-lo no programa de Integração Social que a Delegacia de Ensino sugere às escolas. Este, nós o reproduzimos integralmente.

Poder-se-á verificar que as idéias sobre a Pátria, com exceção do conceito dado por Rui Barbosa, são um conjunto de partes que nós ouvimos e coletamos dentro da escola e, em seguida, nós as construímos, segundo algumas versões dominantes, na sociedade brasileira. São de nossa inteira responsabilidade os outros conceitos de Pátria.

Por serem idéias arbitrárias, não significava que elas não tivessem lugar na escola. Estavam fragmentadas e tinham conteúdos passageiros, coisas do momento. Mas no instante em que foram articuladas, num todo coerente, elas se constituíram, imediatamente, em idéia força cujo o resultado na pesquisa, foi surpreendente.

Várias outras questões foram construídas de acordo com o procedimento descrito. Ao serem lidas, serão imediatamente identificadas, pois a estrutura é idêntica ao conjunto acima assinalado.

Ainda no questionário, encontrar-se-ão idéias que não existem na escola (pelo menos não conseguimos constatar nenhum registro das mesmas), porém elas foram construídas, tendo como ponto de partida a existência dessas, fora da escola, entre os movimentos sociais, especificamente, o Movimento Negro Unificado, elaboradas no seu Programa de Ação.

Nós as submetemos ao exame das professoras, sobretudo porque tais idéias conduzem a uma nova visão do homem negro, na Sociedade Brasileira. Levá-las para a escola através do questionário, significou suscitar uma discussão absolutamente inovadora, do ponto de vista da construção cultural.

Além dos dados obtidos pelo questionário, utilizamos documentos e depoimentos valiosíssimos que nos deram a complementação necessária para muitas das lacunas não preenchidas pelo questionário. Devo registrar, também, que me apoié num conjunto de entrevistas feitas com líderes dos movimentos negros que defendiam posições opostas ou mesmo coincidentes às minhas, mas que, de uma certa forma, não só forneceram dados para essa pesquisa como enriqueceram muitos outros que já estavam coletados.

Eu estava em busca de uma metodologia, na realidade eu não a encontrei, o máximo que consegui fazer foi traçar um esboço metodológico que pudesse dar conta do fenômeno educativo que oculta a discriminação racial no interior da unidade escolar. Penso que, durante a leitura dos resultados da pesquisa, será possível captar o esboço metodológico. Estou, literalmente, convencido de que não criei nada

novo, nada que alguém já não tenha dito em algum momento ou em algum lugar, embora eu esteja seguro de que, quanto à educação da criança negra, tudo está por ser feito. Há a exigência de instituir-se "o novo". Por enquanto a educação da criança negra é uma realidade em conflito na escola pública do bairro.

### 03. Fases do levantamento

#### 3.1. Inventário de idéias pedagógicas acerca da "contribuição do negro na cultura brasileira"

Embora muito dessas idéias estivessem contidas no programa oficial da Secretaria de Educação de Minas Gerais e nas propostas reelaboradas pela 7ª Delegacia de Ensino, decidiu-se incluir as lições dos cadernos dos alunos sobre o assunto, sobretudo porque nós nos preocupávamos com aquilo que era efetivamente ensinado.

Após o inventário das idéias que nos interessavam imediatamente, nós as classificamos obedecendo a seguinte ordem:

- 1º. Noções que estavam, de uma certa forma, ligadas imediatamente à história e cultura dos povos negros no Brasil.
- 2º. Noções que se aproximavam e se ligavam ao assunto pesquisado, indiretamente, como: a questão do trabalho escravo e do trabalho assalariado.
- 3º. Noções acerca de Pátria, Comunidade e Cidadania por estarem vinculada ao projeto político dos movimentos negros contra a discriminação racial.

A partir deste primeiro esboço, elaboramos um questionário preliminar para que fosse testado durante a observação participante que realizamos nas escolas. Evidentemente que o referido instrumento foi enriquecido neste processo.

### 3.2. Elaboração de alguns pressupostos

Percebíamos que os agentes pedagógicos interessavam-se pela pesquisa visto tratar-se de uma discussão acerca de disciplina Integração Social. Não era, pois, o tema "Discriminação Racial" que os motivava, mas uma disciplina que, segundo eles, quase não havia material didático para auxiliá-los.

Neste sentido, decidimos transformar a pesquisa, numa avaliação do programa da Integração Social dado nas escolas públicas do primeiro grau. Poder-se-á verificar no questionário em anexo o caminho que percorremos.

Sem desprezar a avaliação, nesta dissertação eu apenas centrei-me na Formação do Povo Brasileiro, visto estar interessado em como os professores tratavam a questão racial na escola.

Introduzir, na escola, um debate acerca da discriminação racial, só teria sentido se relacionado com o "fazer pedagógico" do professor, em toda sua dimensão. Este se constituía, assim, num pressuposto.

Para que o debate gerasse transformações no fazer pedagógico (se necessário), era preciso que este fosse sobretudo coletivizado. Ou seja, o questionário deveria possibilitar discussões em grupo e, até mesmo, respostas coletivas. Segundo pressuposto.

E por fim, à medida em que o tema da discriminação racial constituía-se num tabu, não havia como não intensificarmos a observação participante na escola, a fim de se poder registrar, de perto, a manifestação do mesmo no dia-a-dia da unidade escolar.

### 3.3. Observação participante

Consistiu, basicamente, no registro dos rituais escolares, do tratamento às crianças negras (chamá-las pelo nome ou por apelidos que marcam a particularidade étnica), dos incidentes entre crianças brancas e negras, onde, por qual

quer motivo, apareciam adjetivos como "macaco", "negro sujo" e outros (interessava-nos como as professoras reagiam e interferiam nesses casos) e registramo também alguns conteúdos dados em sala aula acerca da contribuição do negro na cultura brasileira, do Treze de maio e da escravidão no Brasil.

Estes registros foram muito valiosos para darmos uma forma mais acabada ao questionário preliminar.

### 3.4. Aplicação do Questionário

De comum acordo com a 7ª Delegacia de Ensino, fizemos uma reunião com as diretoras das escolas para com elas discutirmos o objetivo da pesquisa e as nossas expectativas quanto aos resultados até o momento obtidos. Decidiu-se, pois, que as próprias diretoras responsabilizar-se-iam pela aplicação dos questionários, garantido que o mesmo fosse debatido e respondido por todas as professoras das escolas.

### 3.5. A análise dos dados

Embora seja de minha inteira responsabilidade, eu submeti as sínteses provisórias a discussão dos meus dois colegas do Departamento da Universidade.

O primeiro passo da interpretação foi o de quantificar alguns dados a fim de que pudéssemos visualizar os resultados em termos de tendência em relação à discriminação racial.

Num segundo momento, tentei articular estes resultados entre si, de forma a que pudesse elaborar as idéias pedagógicas racistas que se veiculam na escola.

E finalmente, eu confrontei as idéias pedagógicas com a proposta educativa imbricada na Programação de Ação do Movimento Negro Unificado.

Estes foram, pois, os passos metodológicos que empreendi, nesta dissertação. Nos próximos capítulos, estão os resultados obtidos.

NOTAS E CITAÇÕES

- ( 1) Acerca da mistificação pedagógica, consultar a obra de Charlot, Bernard. A Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2<sup>a</sup> edição, R.J., Ed. Zahar, 1983. Tradução de Ruth Rissin Josef.
- ( 2) Editorial. Revista da ANDE, ano 3, nº 6, 1983. (p.2-3)
- ( 3) Gramsci, Antonio. Os Intelectuais e a organização da cultura. 4<sup>a</sup> edição, R.J., Ed. Civilização Brasileira, 1982- Tradução de Carlos Nelson Coutinho. (p.7, 2º parág.)
- ( 4) Althusser, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. R.J., Ed. Graal, 1983. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro.
- ( 5) Bourdieu, Pierre e Passeron, J. Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, R.J., Ed. Francisco Alves, 1975. Tradução de Reynaldo Bairão
- ( 6) Nosella, Maria de Lourdes C. Deirõ. As Belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. S.P., Ed. Cortez e Moraes, 1979.
- ( 7) e ( 8) idem, ibidem (p.22, 1º e 4º parágs.)
- ( 9) idem, ibidem (p.22/23)
- (10) e (11) idem, ibidem (p.24, 4º parágs.)
- (12) idem, ibidem (p.25, 6º parág.)
- (13) idem, ibidem (p.28, 2º parág.)
- (14) idem, ibidem (p.26 e 27)

- (15) idem, ibidem (p.29, 2º pará.)
- (16) e (17) É preciso que se assinale que as análises por mim desenvolvidas acerca do totalitarismo no mundo contemporâneo foram orientadas pelo clássico Mannheim, Karl. Diagnóstico do nosso tempo. 2ª edição, R.J., Ed. Zahar, 1967. Tradução Octávio Alves Velho. Principalmente os capítulos I, II e VI; e ainda, Mannheim, Karl. Liberdade, poder e planificação democrática. S.P., Ed. Mestre Jou, 1972. Principalmente os capítulos I, II e III.
- (18) Sobre o assunto verificar a obra de Lefort, Claude. A Invenção democrática: os limites da dominação totalitária. S.P., Ed. Brasiliense, 1983. Tradução de Isabel Marva Loureiro.
- (19) Refiro-me, principalmente, àquela vertente alinhada ao pensamento de Althusser.
- (20) Althusser, Louis. Op.Cit. (p.66, 2º pará.)
- (21) Chauí, Marilena de Souza. Democracia e cultura: o discurso competente e outras falas. 3ª edição, S.P., Ed. Moderna, 1982. (p.112/113)
- (22) e (23) idem, ibidem (p.21/22, 3º pará.)
- (24) e (25) idem, ibidem (p.21-22)
- (26) idem, ibidem. (p.26, 1º pará.)
- (27) Decca. Edgar Salvatori de. 1930: o silêncio dos vencidos. S.P., Ed. Brasiliense, 1981. (p.32, 2º e 3º pará.)
- (28) idem, ibidem. (p.33, 1º pará.)
- (29) Reich, Wilhelm. Psicologia de massa do fascismo. Porto, Ed.

Escorpião, 1974. Tradução J.Silva Dias. (p.11, 1º parág.)

(30) e (31) idem, ibidem. (p.11/12)

(32) idem, ibidem. (p.13, 1º parág.)

(33) idem, ibidem. (p.14, 1º parág.)

(34) idem, ibidem (p.21, 1º parág.)

(35) Costa, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: Souza, Neuza Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. R.J., Ed. Graal, 1983.

(36) idem, ibidem. (p.2, 3º parág.)

(37) idem, ibidem. (p.2/3)

(38) idem, ibidem. (p.3, 1º parág.)

(39) idem, ibidem. (p.5, 3º e 6º parágs.)

(40) Habermas, Jürgen. Conhecimento e interesse. R.J., Ed. Zahar, 1982. Tradução José N. Heck. (p.60-61)

(41) idem, ibidem. (p.68/69)

(42) Reich, Wilhelm. Op.Cit. (p.13/14)

(43) Saviani, Demerval. Educação e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. S.P., Ed. Cortez: Autores Associados, 1983.

(44) idem, ibidem. (p.41)

(45) e (46) idem, ibidem. (p. 52, 1º parág.)

- (47) Fernandes, Florestan. A Integração do negro na sociedade de classes. 2º vol., 3ª edição, S.P., Ed. Ática, 1978. (p. 174, 1º parág.)
- (48) idem, ibidem. (p. 40, 1º parág.)
- (49) idem, ibidem. (p.50/51)
- (50) Saviani, Dermeval. Op.Cit. (p.53, 1º parág.)
- (51) Gramsci, Antonio. Op.Cit. na nota (3)
- (52) Saviani, Dermeval. Op.Cit. (p.79/82)
- (53) idem, ibidem. (p.72-75)
- (54) Chauí, Marilena de Souza. Op.Cit. (p.123/124)
- (55) Libâneo, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Revista da ANDE, ano 3, nº6, 1983. (p.11-23)
- (56) Acerca dos movimentos libertários consultar a obra magistral de Woodcock, George. Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários. Porto Alegre, Ed. L&PM; 1983. No volume I, o autor escreve sobre as idéias e, no volume II, sobre os movimentos.
- (57) Libâneo, José Carlos. Op.Cit. (p.17)
- (58) idem, ibidem. (p.18)
- (59) Rogers, Carl R. Terapia centrada no paciente. Santos, Ed. Livraria Martins Fontes, 1974. Na segunda parte da obra há um capítulo que ilustra o que dissemos no corpo da dissertação. O ensino centrado no aluno. (p.377-416)
- (60) Foucault, Michel. A microfísica do poder. 3ª edição, R.J., Ed. Graal, 1982. Organização e tradução de Roberto Machado.

- (61) Tragtenberg, Maurício. Relações de poder na escola. In: Educação e Sociedade, nº 20, 1985. (p.40-45) e ainda, A Escola como organização complexa. In: Educação brasileira contemporânea: Organização e funcionamento. S.P., MacGraw-Hill do Brasil, 1976, cap.1 (p.15-30)
- (62) Fernandes, Florestan. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 3<sup>a</sup> edição. R.J., Ed. Livros Técnicos e Científicos, 1978. (p.6/7)
- (63) idem, ibidem. (p.7, 1º parág.)
- (64) idem, ibidem. (p.7/8 e 8, 1º parág.)
- (65) Thiollent, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. S.P., Ed. Polis, 1986. (p.47, 2º parág.)
- (66) A crítica a respeito de "opinião pública" pode ser encontrada em Bourdieu, Pierre. A opinião pública não existe. In: Thiollent, Michel. Op.Cit. (p.137-152)

## CAPÍTULO III

## A Educação dos Rebeldes

(A Formação do Povo Brasileiro)

Este é um dos conteúdos estudado na disciplina Integração Social. Embora ele não seja o primeiro na ordem do questionário, aqui será o ponto de partida visto que por este transmite-se às crianças idéias sobre a ordem racial vigente, de forma direta.

As questões que nos orientaram na discussão do referido conteúdo foram: Como, historicamente, o Brasil foi formado? Quem é o seu povo?

Quando formulamos questões deste tipo sobre a formação do povo brasileiro, tínhamos inicialmente dois pontos de partida importantes para a pesquisa:

O primeiro é um suposto teórico que admite "ser a sociedade formada por sujeitos concretos, historicamente determinados. Neste sentido, era importante compreendermos como as professoras concebiam a entrada destes sujeitos na história brasileira".

O segundo ponto de partida: "as idéias que circulam e se veiculam nos conteúdos dados e transmitidos na escola".

Esclareça-se, de imediato, que o fato de as idéias exercerem um papel fundamental na formação das crianças, não acreditamos que elas sejam autônomas ou que tenham existência por si só, ao contrário, são elaboradas dentro da sociedade por grupos sociais bem definidos. E se estas idéias são veiculadas na escola, não é por acaso, nem gratuito.

Que idéias são essas?

Uma delas é a de que "o Brasil foi formado por três raças: brancos, negros e índios, e todos deram contribuições iguais".

mente importantes":

Que, na base da formação do povo brasileiro, estejam três raças (conforme identificadas acima), parece-me uma verdade incontestável. Porém, quando busca-se compreender as contribuições que estas deram a formação da sociedade, esbarra-se com um dado não comprovável que é: o fato dessas contribuições serem igualmente importantes.

Deduzo que, quando se utiliza a expressão "igualmente importante", se quer com ela designar que os sujeitos históricos entram para a história, de forma igual. Tanto faz ser descendente de brancos, de índios ou de negros, "todos contribuem igualmente...". Porém a realidade não confirma tal fato.

Parece-me oportuno discutir o significado do verbo contribuir, neste contexto, pois o ato de contribuir pressupõe que:

a) haja "algo" que careça de contribuição, ou seja, quem contribui, contribui em ou para alguma coisa,

b) o contribuinte tenha "algo" que sirva como contribuição.

Neste sentido, quando se interroga: contribuiu-se em que? ou contribuiu-se com que? Tem-se exatamente como resposta para a primeira pergunta a constatação do óbvio: "Contribuíram para a formação da sociedade brasileira".

Ora, à medida em que não se percebe a operação que se processa no uso do verbo contribuir (contribuir com algo...), com certeza não se perceberá também que, ao se formular e transmitir a idéia acima exposta, estar-se-á admitindo que negros, brancos e índios são sujeitos separados da sociedade que formam, e só existem para ela na condição de contribuintes. O que me parece fundamental é assinalar que, nesta linha de raciocínio, a sociedade (representada como entidade separada dos sujeitos) é algo que carece de contribuição e os sujeitos (vistos como seres isolados) são portadores de "algo" que, provavelmente, servirá de contribuição.

Verificar-se-á mais adiante como que esta linha de raciocínio permite uma série de arbitrariedades na seleção de "coisas" que são identificadas como contribuição do negro na "cul-

tura brasileira". Por ora, limito-me a interpretar esse mecanismo repleto de sutilezas que se aloja (até certo ponto, de forma irrefletida) no interior da escola.

Eu penso que, no lugar de se perguntar como as três raças contribuíram e contribuem na formação da sociedade brasileira, fosse indagado como elas participaram ou participam nesta, as coisas mudariam radicalmente de figura.

Embora contribuir e participar não sejam ações excludentes, elas não são coincidentes e tampouco uma implica necessariamente na outra. Pode parecer claro, por exemplo, que os sujeitos ao participarem, contribuem, porém ao contribuírem nem sempre significa que participam.

O ato de participar, diferente do de contribuir, requer sujeitos em relação entre si e com o todo social, e, nesta condição, eles não emergem na história como grupos isolados, portadores de um conteúdo que possa servir para formar a sociedade.

Ao se relacionarem entre si, com o todo social e com a natureza, eles estarão produzindo o mundo material e espiritual. E esta produção é o referencial das ações, sentimentos e pensamentos dos grupos sociais. Ou seja, eles constroem a sociedade e, por ela, são moldados.

À medida em que a produção implica na construção da vida material e em toda forma de expressão simbólica dos sujeitos históricos, a contribuição das três raças na formação da sociedade brasileira insere-se no campo da cultura, e, nesta ótica, arbitrariedades, que focalizam a contribuição do negro como sendo: samba futebol, carnaval, adquirem conotação ideológica. Nesta perspectiva, a transformação da escola pressupõe uma (re)-leitura dos conteúdos que transmite. Além de que a ótica cultural coloca "novas" questões ao saber escolar, pois, circunscrita nos limites da produção social, impõe uma revisão nos conceitos de Raça, Etnia e Cultura.

Quase sempre o conceito de Raça não se adequa ao de Cultura, visto as implicações cientificista nas quais tal conceito é manipulado. Via de regra, determinam-se diferenças ou semelhanças raciais por seus caracteres biológicos.

Por este motivo, no decorrer da pesquisa, substituí a palavra raça por étnico-racial. Porém, antes de continuar esta análise, deixo bem claro que esta substituição não foi arbitrária. Inicialmente, me pautei em duas considerações que me pareciam extremamente importantes naquele momento da investigação.

### Primeira Consideração

Qual o significado das duas palavras?

Foi Gramsci, que me chamou atenção para o significado das palavras. À medida em que o autor admite a existência de uma "filosofia que está contida: 1<sup>a</sup>) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e conceitos determinados e não simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo..." (os grifos são meus) (1)

Para precisar-lhes o significado recorri inicialmente ao Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2)

O procedimento utilizado foi o de tentar, como os semantistas, construir a árvore semântica das duas palavras.

Apanhei, de início, o primeiro significado de cada uma delas e estes foram os resultados:

#### A - Etnia:

"Grupo biológico e culturalmente homogêneo".

Pode-se observar que o primeiro significado dado à palavra etnia corresponde, de uma certa forma, às preocupações iniciais desta pesquisa. Pois, ele faz interagir, ao mesmo tempo, aspectos biológicos e culturais, evitando o incômodo trabalho de se ressaltar, a todo momento, que um grupo racial não se restringe apenas a aspectos biológicos mas também culturais.

#### B - Raça:

"Conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais

como a cor da pele, a conformação do crânio e do rosto, o tipo de cabelo, etc, são semelhantes e se transmitem por hereditariedade, embora variem de indivíduo para indivíduo".

O primeiro significado dada à palavra raça, como me parece, carrega em si um sentido unilateral e determinadamente biológico.

Os caracteres somáticos de um grupo racial são transmitidos pela hereditariedade. Isto quer dizer que esta transmissão será sucessiva e constante, desde que não haja alguma perturbação neste processo.

Pode-se verificar a limitação deste primeiro significado, à medida em que ele se refere, exclusivamente, ao conteúdo biológico, porém ele revela, pelos detalhes, que qualquer tentativa de se interromper o processo de transmissão dos caracteres somáticos situa-se fora do sistema biológico.

Esta constatação constitui-se em importante instrumento de análise porque nos fornece algumas pistas para esclarecer "o lugar de origem" das idéias e da discriminação racial dentro da sociedade que se reproduzem na escola.

Tem-se, ainda, na árvore semântica da palavra raça um outro significado. No Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, foi colocado em quinto lugar que é:

### C - Raça

"Conjunto de indivíduos com origem étnica, linguística ou social comum". (os grifos são meus).

Este significado dá um novo sentido à idéia de raça não contemplado nos dois anteriores. Ele contém um elemento que será fundamental para as análises que serão desenvolvidas mais à frente, a saber: a origem social comum.

Aqui está contida a idéia de que as condições objetivas de vida e da produção material não podem ser negligenciadas quando se estuda a formação racial de uma sociedade.

Assim, me parece que juntar os termos étnico e racial era a

forma, pelo menos à primeira vista, mais adequada para os propósitos desta pesquisa, visto estarem garantidos na sua formação, embora formalmente, os determinantes biológicos, culturais e sociais dos grupos raciais em discussão.

Sem dúvida, os dados coletados do dicionário de Holanda Ferreira foram sensivelmente necessários, porém, ainda, não eram suficientes. Pois o meu raciocínio é de que as palavras adquirem força de uma "filosofia", logo de um conteúdo determinado, como nos ensina Gramsci, não por estarem bem elaboradas nos dicionários, mas pelo uso que as pessoas fazem delas ao se comunicarem. É, enfim, do sentido conotativo que estou falando.

### Segunda Consideração

Embora os significados das palavras etnia e raça contemplem aspectos que privilegiei nesta pesquisa (pelo menos a construção semântica de ambas, assim, me permitiram), tem-se que levar em consideração que a palavra raça carrega um sentido com forte conotação biológica, quando utilizada fora do campo dos especialistas em semântica.

Pude observar a utilização "biologizante" do conceito de raça em diversos estudos científicos sérios, bem como investiguei as tentativas de alguns movimentos negros de recuperá-lo num sentido mais abrangente e crítico. Porém eu não estou seguro de que esta reflexão e ampliação faça parte do saber transmitido na escola. É dela que esta pesquisa fala... Portanto, era preciso verificar como as professoras elaboravam este conceito e repassavam-no através da disciplina Integração Social.

Os grupos étnicos raciais contribuem com que? Parece-me que a questão já foi respondida, Por esta linha de raciocínio, contribuem com sua cultura.

Daqui, pode-se tirar uma conclusão importante: quando dissermos que o Brasil foi formado por três raças: brancos, negros e índios, estaremos dizendo que três diferentes culturas

estão na base da sociedade brasileira.

Assim entendido, apresentarei os resultados da pesquisa. O questionário foi orientado de forma a responder qual é a representação mental que as professoras fazem destas culturas e como que estas culturas contribuíram para a formação desta sociedade.

O primeiro dado é revelador...

A pergunta: "Quando você estuda a Formação do Povo Brasileiro com seus alunos, que aspectos, você ressalta mais"?

74% das professoras entrevistadas assinalaram a seguinte alternativa:

"O Brasil foi formado por três raças: brancos, negros e índios; e todos deram contribuições igualmente importantes".

Não deve surpreender o quanto as professoras confirmam uma idéia dominante. (Esclareço que considero idéias dominantes como idéias das classes dominantes, e a referência é K.Marx e Engels - "Ideologia Alemã"). (3)

Porém é preciso assinalar que a alternativa é, num certo sentido, parcialmente verdadeira, à medida em que o Brasil foi formado por três raças. O discutível, no caso, é admitir que a contribuição tenha sido igualmente importante. Mas o que importa, na revelação deste dado, é o fato de que as professoras percebem a contribuição como "igualmente importante".

Resta, assim, saber o que elas identificam como contribuição do negro, do índio e do branco, para que possamos avaliar a "igualdade de importância" e sua ponderação.

Não há, aqui, nenhuma intenção em provar que um complexo-cultural seja mais importante do que o outro. Eu me preocupo, sim, em registrar que estes complexos culturais são diferentes entre si. Diferentes e não isolados, pois estão em relação num espaço historicamente determinado.

O segundo dado...

19% das professoras quando estudam a Formação do Povo Brasileiro com seus alunos ressaltam que: "No Brasil a diferença racial não é um problema para a boa convivência entre brancos e não-brancos".

Observo que, neste caso, opera-se com a idéia de que somos um país, onde não há problemas raciais. Existem diferenças, mas não impedimento...

Na realidade, esta alternativa representa apenas um desdobramento da primeira e quando ambas são articuladas entre si o resultado é: "pelo fato de todos os grupos étnico-culturais contribuírem igualmente, estes são representados como "igualmente" importantes, convivendo harmoniosamente num dado espaço".

Esta é, pois, a representação que 93% das professoras entrevistadas fazem da relação entre as raças no Brasil. E aqui, pode-se registrar o esboço de um discurso ideológico conhecido como o "mito da democracia racial", em outras palavras, as professoras, ao organizarem o conteúdo sobre a Formação do Povo Brasileiro, partem da idéia de que, no Brasil, não existem, de um modo geral, problemas raciais, ao contrário, existe uma "boa convivência" entre brancos e não-brancos.

Este é, a meu ver, um dos mecanismos pelos quais a discriminação racial manifesta-se no interior da escola. E, de uma certa forma, já foi denunciado por pesquisadores, pelos movimentos negros, enfim, não foi uma descoberta original minha.

Porém o que me parece significativo é que 7% das professoras não responderam a questão.

Um silêncio. Significativo? Sem dúvida. Pois, numa escola assentada sobre idéias ufanistas sobre o povo brasileiro, encontrar um número, mesmo que pequeno, de professoras silenciosas, não me parece um dado sem sentido. Penso que será preciso verificá-lo, e o farei mais à frente.

Passarei, assim, para analisar as idéias que as professoras têm sobre a contribuição que os não-brancos deram à formação da sociedade brasileira.

Começarei pela contribuição dos grupos étnico-culturais ne

gros.

A pergunta foi: "Quando, na Integração Social, você estuda a presença do negro africano e de seus descendentes no Brasil, quais das alternativas abaixo você considera como as mais importantes?"

Antes de analisar as respostas, faço a observação de que as professoras poderiam assinalar mais de uma alternativa, por isso considerarei cada uma destas como uma unidade teórica relativamente independente.

Uma das alternativas:.

"O negro veio para o Brasil porque faltava mão-de-obra para a lavoura".

70% das professoras consideram esta informação muito importante. Penso que vale à pena analisá-la.

"O negro veio..."

Se fizermos a seguinte pergunta: O negro veio? Sou tentado a responder: Não, o negro não veio. O negro foi trazido.

Isto pode parecer um contra-senso, algo sem significado, embora haja diferença entre vir e ser trazido.

O ato de ser trazido pressupõe duas existências: a de alguém que trouxe e a de alguém que foi trazido.

Pode-se argumentar que esta é uma sutileza que apenas aos especialistas da língua interessa. Acredito que sim, porém, quando eu observo esta idéia operando dentro da escola, sendo repetida por seus agentes pedagógicos e ficando registrada nos livros e nas mentes, não posso admitir, sem inquietação, que isto seja apenas uma sutileza que interesse aos especialistas da língua, sobretudo porque, dentro do quadro da economia colonial, as classes dominantes da época justificavam a causa da vinda do negro para o Brasil pela "falta de mão-de-obra para a lavoura".

Explicita-se, assim, uma das "contribuições" dada pelos grupos étnico-raciais negros: mão-de-obra. E sabemos que esta mão-de-obra foi, inicialmente e por longo tempo, escrava, por isto; o fato de inquietar-me com o "veio" ou "foi trazido" não

é tão sem sentido. São, a meu ver, dois caminhos de reflexão distintos.

Uma outra alternativa:

"Os negros africanos se adaptaram melhor ao trabalho da lavoura porque já estavam acostumados na África ao trabalho braçal, enquanto os índios, por estarem acostumados com a liberdade das matas, eram rebeldes e rejeitavam o trabalho braçal".

44% das professoras assinalam esta alternativa e, ao considerá-la como uma das mais importantes para tratar da presença do negro africano e de seus descendentes na história, acabam reforçando idéias como:

a) Uma das contribuições do negro: ser mão-de-obra, no caso, escrava.

b) O negro acostumado ao trabalho braçal.

c) O negro adaptável ao trabalho da lavoura.

d) O índio rebelde rejeita o trabalho braçal.

Essas duas alternativas, até aqui apresentadas, fazem parte de um discurso único, embora elas se apresentem nos conteúdos educacionais, por mim estudados, separadamente.

Insisto no fato de que elas existem no interior da escola, exatamente da forma como nós a elaboramos nesta pesquisa.

Foi, num contato prévio com as professoras, em que tentávamos construir alguns indicadores para a elaboração dos questionários, que tais idéias emergiram.

Nós (eu e meus colegas de departamento) as mantivemos na sua totalidade e as submetemos à aceitação ou não das professoras. Poderíamos ter, por exemplo, 100% de aceitação ou de rejeição dessas idéias. Acontece que não obtivemos tais percentuais, como pudemos demonstrar.

O fato de 70% das professoras aceitarem a primeira idéia e a considerarem como uma das mais importantes sobre o Formação da Sociedade Brasileira, não significa que os outros 30% não a aceitam. Por ora, não tenho dados suficientes que possam comprovar tal fato.

A mesma inferência eu faço quanto à aceitação da segunda

idéia que obteve a aprovação de 44% das entrevistadas.

Na reconstrução do real, penso que os percentuais contribuem parcialmente; eu os apresentei pelo fato de serem altos. Porém, no processo do conhecimento, eles se tornam significativos por dois motivos:

1º) Porque é possível encontrarmos professoras que tenham assinalado as duas idéias ao mesmo tempo.

2º) Pelo fato de essas idéias, quando articuladas entre si, desvendar-nos a estrutura de um único discurso que se fragmenta no fazer pedagógico sem perder a sua força simbólica.

Quando as duas idéias se articulam, fica, de uma certa forma, explícito um retrato que se faz dos grupos afro-brasileiros dentro da escola, a saber:

O negro:

Veio para o Brasil e se adaptou ao trabalho da lavoura porque já estava acostumado ao trabalho braçal.

O implícito...

Veio - dá-nos a idéia de que não houve resistência alguma.

Se adaptou ao trabalho da lavoura - embora não se explicita o modo de produção colonial, sabemos que o trabalho era baseado na escravidão. É o mesmo que admitir: o negro aceitou a escravidão (se adaptou...) por "costume".

Costume - é como se a escravidão fizesse parte de sua natureza.

Braçal - uma natureza bruta.

Este exercício reflexivo pode parecer mais uma digressão, mas não o é. Com ele, quero registrar um outro mecanismo pelo qual a discriminação racial se manifesta na escola, que é aquele em que o discurso ideológico se fragmenta num momento, no caso, no da transmissão do conhecimento, apresentando-se como lacuna, isolado e ingênuo. Na realidade, ele tem exatamente todos esses aspectos apontados, e, por estes, é que se

torna ideológico. (4)

É interessante observar que cada uma das alternativas, acima discutidas, é, ao mesmo tempo, parte/totalidade. Quando isoladas, exercem influência "suavizadora" sobre o conflito racial, porém, quando articuladas entre si esboçam uma visão estereotipada do homem negro na sociedade brasileira.

Entendendo-se que estas idéias, articuladas entre si e com outras da mesma natureza, veiculam-se dentro da escola, pode-se inferir que se elaboram, se sustentam e se transmitem, tendo por apoio a organização escolar, em outras palavras, elas existem desta forma porque a organização em si da escola assim lhes permite. E nesta perspectiva, tais idéias adquirem força pedagógica, permeando o fazer educativo: constituindo-se naquele mediador que Cury apropriadamente denominou de "Idéias Pedagógicas". (5)

Seguindo esta linha de raciocínio, poder-se-á verificar como que as "Idéias Pedagógicas" transmitidas na escola, por meio de agentes pedagógicos, material pedagógico e rituais pedagógicos apoiam-se na organização escolar, ao mesmo tempo em que, por esta, são apoiadas.

Para tanto retorno à segunda alternativa apresentada:

"Os negros africanos se adaptaram melhor ao trabalho na lavoura porque já estavam acostumados na África ao trabalho braçal, enquanto os índios, por estarem acostumados com a liberdade das matas, eram rebeldes e rejeitavam o trabalho braçal".

Esta idéia me parece muito significativa, visto porque nela estão contidos aspectos fortemente relevantes à formação moral das crianças. Além de particularizar sujeitos históricos (negros e índios), coloca-os em relação direta com o trabalho.

Há, à primeira vista, uma configuração, embora deformante, do mundo do trabalho no período colonial, ou seja, a simples referência ao trabalho obriga-nos identificar os seus protagonistas imediatos: negros e índios (os não brancos).

Ao identificá-los, compara-os entre si, e como se pode observar a comparação é feita mediante a predisposição que um e outro tem em relação ao trabalho.

De um lado, negros adaptáveis e braçais e do outro, índios rebeldes que rejeitam o trabalho braçal. Penso que é preciso assinalar o complexo de valoração (positiva ou negativa) que permite a dicotomização: negro e índio, que está traduzido nas idéias: adaptáveis e rebeldes.

Ora, adaptar-se ao trabalho ou se rebelar contra ele, não me parecem idéias soltas que possam passar despercebidas, sobretudo quando, de uma forma ou de outra, são transmitidas na escola. E ainda penso que, pelo fato de estarem associadas às categorias étnico-raciais discriminadas socialmente, a sua formulação por meio de conteúdos pedagógicos produz impacto, a ser avaliado, sobre as crianças cuja ascendência identifica-se exatamente, com os grupos étnico-raciais discriminados.

Embora, na alternativa em questão, haja referências significativas a respeito da categoria trabalho, como "trabalho na lavoura", "trabalho braçal", a pesquisa me demonstrou que, à medida em que as professoras não historicizam a referida categoria, as diferenças quanto à forma de trabalho perdem o sentido.

Nesta linha de raciocínio, opera-se uma distinção, com conotação morais, entre negros e índios (os não-brancos) e se retira a contradição fundamental do período escravista colonial (6) que foi entre brancos e não-brancos, reduzindo-a a conflitos do mundo do trabalho, onde há negros adaptáveis ao trabalho escravo e índios rebeldes, rejeitam o trabalho escravo.

"Suaviza-se", assim, a questão racial.

Penso que, neste momento, preciso demonstrar como esta idéia pedagógica, articulada com outras, faz emergir uma visão do negro estereotipada da qual resulta o retrato do bruto, braçal, do adaptável e do servil.

À medida em que os grupos étnico-raciais negros entram para a história do Brasil como trabalhadores escravos e nela permanecem, até hoje, como trabalhadores assalariados, biscateiros ou desempregados, cujas funções mais aviltantes e desqualificadas lhes são destinadas, analisar a representação que as professoras fazem do trabalho é fundamental, pois a escola e a esco-

larização representam um trunfo muito valioso no mercado de trabalho, sobretudo por vigorarem argumentos que justificam a não assunção do negro a funções mais qualificadas, pelo fato de este ter recebido escolarização muito tardiamente.

Estou convicto de que, para as crianças negras que conseguem permanecer na escola, a visão sobre o trabalho é crucial; e penso que esta visão depende da forma como a escola organiza seus conteúdos pedagógicos por meio do pensamento, da ação e da organização interna de seus educadores.

Apresentarei, assim, algumas sínteses da concepção sobre o trabalho, desenvolvidas nas nove escolas, por mim pesquisadas. Devo esclarecer que não as considero acabadas, mesmo porque as contradições que permeiam a vida escolar, "o fazer pedagógico", não permitiriam, e também porque não as tratei exaustivamente, pois não era o tema desta pesquisa. Neste sentido, as análises sobre a questão do trabalho, aqui, devem ser entendidas em duas perspectivas:

Uma que me auxilia, conforme já declarei, a construir as idéias pedagógicas que, a meu ver, reforçam a discriminação racial na sociedade.

Outra que me impulsiona a dar um passo importante na caracterização empírica do real, que no entender de Florestan Fernandes é:

"todo conhecimento fornecido por via analítica, suscetível de representar a realidade analiticamente, segundo condições particulares impostas pela natureza do objeto, pelos interesses cognitivos do investigador ou pelo concurso de ambos.

A caracterização empírica da realidade proporciona, ao investigador dados precisos e manipuláveis pelo raciocínio científico. Ela resulta da coligação de evidências empíricas. Assegura uma visão global do fenômeno, e acima de tudo, elimina o circunstancial e o contingente da esfera da representação...". (os grifos são todos meus) (7).

Assim, por meio da "via analítica", eu tentei reconstruir a leitura que as professoras fazem do meio social quanto às re

lações de trabalho. Como a pesquisa visava apreender o pensamento e a ação, as questões foram formuladas, de forma a saber como que elas tratavam do tema "Trabalho" com seus alunos, em sala de aula. Este nos parecia o caminho mais adequado para a verificação científica.

Cada questão é composta de alternativas que se distribuem numa escala cuja variação nos permitiu elaborar: a) idéias que se contradizem radicalmente, b) idéias que se complementam e c) idéias que mesmo não coincidentes, não se excluíam, enfim, o objetivo era de verificar como que estas operações se davam dentro da escola.

E como cada pergunta comportava várias leituras, eu apresentarei todas.

Sobre a questão: "Como você trata do tema quanto à igualdade e a necessidade do trabalho?"

#### Primeira leitura

67% das professoras respondem que: "Todo trabalho é igual e importante".

Admitir que todo trabalho é igual pressupõe representar o mundo do trabalho como aquele formado por sujeitos concretos, iguais e importantes.

Ora, esta é uma representação, embora fragmentada e parcial, de uma certa ótica social que sustenta a prática sócio-política de setores da classe dominante, identificados como liberais. Por isto, penso que seja preciso situar esta caracterização empírica (coligação de evidências) no conjunto do discurso liberal. Entendo atento, entretanto, para a observação feita por Emilia Viotti da Costa em "Liberalismo Brasileiro, uma Ideologia de Tantas Caras". A autora, ao analisar as duas posições na historiografia brasileira (8), adverte quanto aquela que:

"...Confere à ideologia prioridade sobre a ação (prática) política, subordinando esta àquela (...) Os que adotam esta postura partem do pressuposto de que as ideologias têm sua própria dialética, gerando-se umas às ou-

tras, sem serem mediadas pela prática e independentemente das relações de classe (...) Nesse tipo de abordagem, o que importa é a análise formal dos textos. Todas as vezes que conceitos tais como federalismo, descentralização, direitos dos cidadãos... e outros desse teor, característicos do liberalismo, aparecem nos textos, seus autores são identificados como liberais. Nunca se indaga quem são esses autores, com que objetivo usam esses conceitos, que sentido lhes atribuem, qual a prática política em que se inserem esses conceitos. Porque essas questões não são jamais levantadas pelos que adotam essa postura teórica que dissocia pensamento e ação, podem eles equiparar o liberalismo dos homens da Independência ao liberalismo da geração dos setenta, sem se perceber que não se trata do mesmo liberalismo". (9)

Penso que esta advertência de Viotti da Costa merece desta que nas minhas considerações, pois, no momento em que me ocupo do discurso liberal que, hoje, se articula no interior da escola, parece-me imprescindível localizá-lo no tempo e no espaço que lhe é próprio. Esta observação aplica-se, sobretudo, na história da educação brasileira onde um influente grupo de liberais, na década de 30, conhecidos como os "Pioneiros da Escola Nova" se insurgem nas reformas educacionais da época.

Tal referência histórica condicionam uma série de estudos sobre o pensamento dominante na escola hoje, e todo traço característico da ideologia liberal era visto como ranços do "velho liberalismo" da Escola Nova ainda transmitido nos "obsoletos" cursos de formação do magistério.

À primeira vista, estes estudos, a meu ver, representam uma redução grosseira da manifestação do fenômeno educativo, na ótica da ideologia, pois retira-se a luta política da determinação do social. Veja-se, esta pesquisa, eu a realizei, em fins de 1983 e início de 1984. Ela foi produzida após uma mobilização política em torno de eleições diretas para o executivo estadual e municipal, por isto, pode-se perceber ou deduzir a importância dos partidos políticos na condução ideológica da sociedade.

Acrescento, ainda, a esta observação que os primeiros passos para a elaboração deste projeto de pesquisa foram concomi-

tantes ao "I Congresso Mineiro de Educação" (Estendendo-se após a sua realização) cuja mobilização da comunidade e dos cidadãos em torno de discussões sobre a educação nas escolas públicas teve um peso muito significativo na escolha de critérios e na delimitação do objeto pesquisado. Sem deixar de lembrar que a condução do "Congresso" estava a cargo da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, sob orientação de um dos partidos de oposição, e, também de ressaltar que a pesquisa foi realizada, exatamente, num município onde o mesmo partido vencedor no âmbito estadual, além de ascender ao executivo municipal, foi majoritário em toda a região.

Penso assim, que minhas análises daqui para frente devam ser vistas, também, dentro deste referencial.

Nesta linha interpretativa, acredito que algumas questões não devam ser afastadas de qualquer análise crítica ao pensamento liberal, hoje, dentro da escola e, num certo sentido, veiculado pelos agentes pedagógicos. Não deve surpreender o fato de o discurso liberal não se ter afastado da prática pedagógica, deve-se, sim, investigar o que, ainda, o mantém dentro da escola, em outras palavras, seria explicitar qual "a cara" (na expressão de Viotti da Costa) que o discurso liberal assumiu na prática política de alguns partidos políticos, ditos de oposição, na condução cultural da sociedade.

Volto, assim, às análises da leitura que as professoras pesquisadas fazem da categoria "Trabalho", na sociedade de classes.

O fato de as professoras terem assinalado: "Todo trabalho é igual e importante", leva-me a duas interpretações:

A primeira interpretação...

Coincide com aqueles que, apressadamente, ao se depararem com tal idéia pedagógica, imediatamente, lançam-se a denunciar o modelo liberal que, ao definir o jogo competitivo na ótica do mercado, postula como regra básica a presença de sujeitos iguais.

- Iguais em que? Ambos são proprietários.

- Proprietários de que?

Uns dos meios de produção e outros de sua força de trabalho.

Segundo os críticos que denunciam esta farsa igualitária (o que de fato não deixa de ser procedente) enquanto as relações entre estas duas qualidades permanecerem obscurecidas por uma suspeita igualdade, o discurso liberal permanecerá vivo e dominante.

Porém, o que me parece discutível é a referência ao discurso liberal se prender à idéia de ser este um discurso articulado e integrado numa visão de mundo produzida por sujeitos históricos pertencentes a outro momento da história, mas que permanece "até hoje". Esta linha de raciocínio está muito bem ilustrada em "Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político" de Guiomar Namó de Mello, principalmente quando a autora se propõe a contar: "Um Pouquinho de História". (10)

Entendo que o discurso liberal é produzido por agentes sociais que, hoje no poder, dão-lhe novo conteúdo e fazem com que este se veicule na escola. Há, a meu ver, um engano em se acreditar que o fato de o discurso liberal permanecer ainda nas escolas seja um vestígio de obsolescência. O que se entende por velho liberalismo nada mais é do que opulento movimento neo-liberal que, ao promulgar a "igualdade formal" e a "liberdade formal", e ao traduzi-las na constituição das Repúblicas burguesas, o fazem pela mediação do Estado, sob a forma de lei positiva.

#### A segunda interpretação

Esta deriva da primeira, mas aponta para um caminho um pouco diferente do acima apresentado. Pois não me basta constatar que as professoras veiculam, embora fragmentadamente, um discurso liberal na escola, tampouco parece-me lógico atribuí-lo ao "velho" liberalismo; penso que se não investigar-

mos aquilo que permite a sua veiculação, pouco avançar-se-á nesta questão.

Se o discurso neo-liberal tem-se mostrado vitorioso no interior da escola, é porque os protagonistas do referido discurso estão, de uma certa forma, alojados em algum "espaço estratégico" que facilita a interferência dos mesmos no "fazer pedagógico".

A questão primeira, que me coloco, é: por que as professoras tendem a aderir um projeto político do tipo liberal em detrimento de outros que lhe são antagônicos?

Se confrontarmos o discurso liberal com as lutas dos trabalhadores, incluindo-se entre estas a das professoras no final da década dos setenta e início da dos oitenta, poder-se-á perguntar: por que estas lutas não destroem o discurso liberal dentro da escola?

Ora, a tentativa de destruição do "mito do trabalho igual e importante" está aí no dia-a-dia dos diversos segmentos sociais e políticos. Os movimentos negros contra a discriminação racial não se cansam de denunciar "o lugar do negro" no mundo do trabalho. Mas, malgrado todos estes fatos, a escola ensina: "Todo trabalho é igual e importante".

E ainda mais, parece-me que não se tem muito claro que o fato de as professoras manterem em suas representações à idéia do "trabalho igual e importante" faz com que compartilhem de uma visão de mundo que pouco tem a ver com a realidade delas. Costuma-se interpretar este fenômeno como uma das manifestações da consciência que Antonio Gramsci chama de consciência fragmentada, bizarra.

Mesmo admitindo esta observação de Gramsci, eu não desvinculo esta "consciência bizarra" de um projeto político em ação na sociedade. E, à medida em que ele não advém dos movimentos de trabalhadores, das organizações operárias, dos movimentos negros, enfim, dos movimentos sociais e políticos de base, resta saber, portanto, como que os grupos, alojados nos atuais partidos que colocaram a si a tarefa de reorientação cultural da sociedade, vêm se posicionando frente ao mundo do

trabalho.

Acredito que algumas questões esclarecer-se-iam e difficilmente sustentar-se-ia a idéia de que o discurso liberal, hoje na escola, seja a "velha cantinela" do século passado.

Eu penso que outras "leituras" sobre a categoria trabalho esclarecem um pouco mais as reflexões feitas até aqui. Veja-se:

### Segunda leitura

28% das professoras assinalam quanto à igualdade e à necessidade do trabalho, que: "O trabalho é necessário, pouco importa se realiza ou brutaliza o homem".

O trabalho é reconhecido como uma categoria independente dos sujeitos que o executam. Ele tem em si uma moral encarnada, uma essência transcendente - "É necessário". O valor é posto no trabalho em si e não no sujeito que trabalha.

Realizar ou brutalizar o homem dá no mesmo para este conjunto de professoras, desde que se trabalhe.

Gostaria de voltar à questão do trabalho escravo. Disse anteriormente que precisaria demonstrar como idéias pedagógicas articuladas entre si e pertencentes, às vezes, a conteúdos supostamente isolados uns dos outros, dão uma imagem estereotipada do negro, penso, pois, que acabo de revelar uma dessas idéias: O trabalho a qualquer preço.

Observo, porém, que, nas escolas de primeiro grau, estas idéias são desenvolvidas, via de regra, sem referências históricas mais precisas, não se fazendo distinção entre o modo de produção escravista colonial do modo de produção capitalista. Em consequência se desloca da história os agentes do trabalho e prevalece a idéia do "trabalho a qualquer preço" que traz em si uma outra: "a do sacrifício".

Se tanto faz a realização ou a brutalização do trabalho, é porque, parece-me, subjacente a esta idéia está aquela que advoga a "compensação" pelo "sacrifício" dispensado.

Ora, que "compensação" será esta, à medida em que o con-

junto de professores, sem contar as outras organizações trabalhadoras, vem dizendo que não aceitam mais sacrifícios em troca de "baixos salários"?

À primeira vista, poder-se-ia argumentar que tal idéia de sacrifício teria uma forte sustentação religiosa. Aliás, alguns dados, embora parciais, permitiriam-me até indicar tal evidência, visto a convicção cristã de todas as professoras. 100% das professoras admitiram ser religiosas, considerando indispensável a difusão da religião dentro da escola.

Estes dados, porém, não me foram suficientes para comprovar que a idéia de sacrifício por meio do trabalho seja sustentada pela convicção religiosa.

À medida em que (e este é o único dado que tenho) elas tentaram e vêm tentando resolver esta questão por meios políticos e não teológicos, penso que a idéia de sacrifício deva ser analisada na primeira perspectiva e não na segunda.

E, ainda, orientado pela advertência feita por Emília Viotti da Costa: "o liberalismo tem várias caras", penso que estudar a conotação e o uso que os atuais liberais dão ao "conceito de sacrifício", mediante pactos sociais, seria muito valioso e esclarecedor, embora o espaço desta dissertação não me permita fazê-lo, deixo registrado uma preocupação minha.

### Terceira leitura

5% das professoras contrárias as suas colegas assinalam que: "Existem trabalhos mais importantes e mais realizadores" e "Existem trabalhos que brutalizam o homem e são degradantes".

Além de reconhecerem que há diferenças nas formas de trabalho, percebem que, entre essas diferenças, há aquelas que brutalizam o homem. Embora eu não tenha confrontado como elas trabalham esta questão com seus alunos, penso que, de uma certa forma, é importante registrar idéias antagônicas às anteriores, pois demonstram que o discurso liberal, mesmo dominante na escola, não tem 100% de aliados. Há quem lhe conteste.

Este é, resumidamente, o quadro de representação que consegui construir quanto à questão do trabalho elaborado pelas professoras. Penso que, embora não exaustivo, ele permite avaliar uma parte do saber que é transmitido na escola sobre o referido assunto.

Volto à preocupação que apresentei anteriormente a respeito do impacto desses conteúdos sobre as crianças negras. Este, sem dúvida, será o próximo passo na luta contra a discriminação racial. Penso ser fundamental introduzir nesta discussão a produção científica, que na escola aparece sob a forma de pedagogia, que tenta explicar o fenômeno do desenvolvimento cognitivo e, numa outra dimensão, a formação da estrutura psíquica.

Quando me propus a inventariar as idéias pedagógicas no interior da unidade escolar, tinha em mente que estes conteúdos estão dentro da escola e são organizados na forma de programas de ensino. Neste sentido, acreditar que eles não tenham consequências para a formação das crianças, seria ingenuidade.

Pelo pouco que demonstrei até aqui, posso identificar duas consequências, a meu ver, preocupantes:

A primeira - Os referidos conteúdos contêm uma visão racista da formação da sociedade brasileira às crianças em geral. O que reforça atitudes discriminatórias entre segmentos sociais significativos desta sociedade.

A segunda - Às crianças não-brancas, dá-se lhes um conteúdo excessivamente negativo quanto à sua origem e a seu Ideal de Ego.

Deter-me-ei na segunda, visto o papel que a escola tem na formação do referido Ideal de Ego.

Embora, eu não concorde com as premissas pelas quais Neuzza Santos Souza se pauta, na obra "Tornar-se Negro", penso que a autora coloca algumas questões que merecem meditação. Entre elas, ressalto aquela que trata da elaboração de modelos pela sociedade a serem seguidos.

A eles a autora se refere:

"... É preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir - um modelo ideal, perfeito ou quase. Um modelo que recupere o narcisismo original perdido, ainda que seja através de uma mediação: a idealização dos pais, substitutos e idéias coletivos. Esse modelo é o Ideal de Ego (...) (este) é do domínio do simbólico. Simbólico quer dizer articulação e vínculo. Simbólico é o registro ao qual pertencem a Ordem simbólica e a Lei que fundamenta esta ordem. O Ideal de Ego é, portanto, a instância que estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o à Lei e à Ordem. É o lugar do discurso..." (11)

À medida em que o que a autora coloca em discussão é a estrutura psíquica do indivíduo e não a sociedade que lhe fornece os modelos estruturantes, ela parte da premissa de que tais modelos sejam necessários.

Eu raciocino por outro caminho, para mim os modelos inserem-se na ordem do simbólico (conforme Santos Souza) e não têm vida própria, tampouco se estruturam por si, como não são estruturantes por livre arbítrio. De forma especial eles reproduzem as relações sociais vigentes.

Nesta perspectiva, "não é preciso que haja um modelo", mas estes são impostos como condição "sine qua non" para que sirvam de reguladores da conduta social. Ao regularem a conduta, sem dúvida, interferem na estruturação psíquica.

Por vias opostas à Santos Souza, percebo estes modelos não como necessários, mas forjados como tal pela própria necessidade que as classes sociais têm de reproduzirem-se continuamente.

Neste movimento de autogerar-se é que compreendo aqui o que Jurandir Freire Costa, prefaciando a referida obra, chamou atenção.

"...O ideal de Ego do negro, em contraposição ao que ocorre regularmente com o branco, é forjado desrespeitando aquilo que, em linguagem psicanalítica denominamos regras das identificações normativas ou estruturantes." (12)

Segundo Freire Costa, são essas regras que "permitem ao

sujeito infantil o acesso à ordem cultural". Propostas pelos pais aos filhos, "são a mediação necessária entre o sujeito e a cultura".

Enquanto mediadoras, "as regras das identificações" contêm elementos totalizantes (impõe-se como o universal) e contraditórios e se fazem "através das relações físico-emocionais criadas dentro da família e do estoque de significados lingüísticos que a cultura põe à disposição dos sujeitos" - neste aspecto, a escola e a experiência escolar vivida pelas crianças negras são peças fundamentais.

Ao mesmo tempo em que a escola e a experiência escolar são decisivas na vida das crianças, ambas podem trazer seqüelas:

"... Eu capitalizava as reações negativas que me levavam à humilhação e recolhimento. Reagia com pânico quando os meninos (colegas brancos) me chamavam "negrinho", "preto fudido". Eu tinha sido programado como sendo um deles. O fato de eu ser discriminado assim, só me surpreendia, me humilhava. Se eu tivesse sido um menino de comunidade negra, eu teria reagido. Teria alguma coisa para afirmar. Mas eu tinha sido programado para ser como um deles. A timidez, fruto de minha criação, fez com que eu tomasse uma atitude de contemporizar, submissa. Eu não tinha orgulho nenhum. Fiquei a mercê daquilo tudo. Tentei minimizar as dores... Me tornei muito retraído condescendente. Aquela docilidade de escravo. Engolia sapo..." (Reprodução do depoimento de um dos entrevistados na pesquisa de Neuza Santos Souza - (13))

Como se pode observar no depoimento acima, o depoente apesar de estar se referindo a fragmentos de sua experiência escolar, ele não questiona, sequer menciona, os conteúdos transmitidos, mas (agora adulto) fala das relações entre os "iguais". Reage com pânico às humilhações, embora tivesse sido programado para ser um deles (colegas brancos). "Facilmente" a experiência lhe mostrou que não era.

Não se pode perder de vista que se estabelece uma hierarquia de papéis no âmbito da organização escolar, e esta, por sua vez, sustenta idéias discriminatórias que justificam o

"lugar de negro" na escola e na sociedade.

Penso, assim, que apresentar o como "as regras de identificações normativas ou estruturantes" elaboram-se na escola será o próximo passo, porém eu antecipo alguns esclarecimentos.

Eu orientei as "regras de identificações normativas", tomando como referencial a construção do Ideal de Ego Negro, ou seja, entendendo-as como mediação entre o sujeito e a ordem cultural (conforme Freire Costa).

Como os limites da pesquisa não me permitiram observar como que estas (regras) são elaboradas no interior da família, referir-me-ei, apenas, a sua elaboração na escola, onde "o estoque de significados lingüísticos que a cultura põe à disposição dos sujeitos", ali se estrutura poderosamente.

Destarte, apresentarei qual concepção de cultura é repassada as crianças negras e avaliarei com que "regras de identificações estruturantes" elas passam a fazer parte de ordem cultural.

Outras contribuições dos negros à formação da sociedade brasileira...

23% das professoras entrevistadas assinalam que: "As grandes contribuições que o negro deu à cultura brasileira foram: na comida, na língua, no folclore, na música e no futebol".

Que em cada um desses elementos culturais exista a presença do complexo-cultural negro, ninguém duvida. Porém colocar esses elementos, isolados entre si, como "as grandes contribuições que o negro deu à cultura" ou considerá-los de igual importância à contribuição dada pelo complexo-cultural branco europeu, é, sem dúvida, minimizar a presença dos negros africanos e seus descendentes na história político-cultural do Brasil.

E ainda, quando se avalia a forma como esses elementos são organizados para serem repassados aos alunos, pode-se verificar que, além de minimizar a presença dos grupos étnico-raciais negros, inferioriza-os.

Observando a aula de algumas professoras pude extrair os

seguintes exemplos:

"O negro contribuiu na formação da língua nacional como?"

"Introduziu palavras de origem africana que se "abrasileiraram".

E aí vem uma série de palavras que os lingüistas pacientemente selecionaram. Como o código lingüístico não é um amontoado de palavras soltas, parece-me que este procedimento de listar palavras e apresentá-las como contribuição à língua nacional, afasta-se daquela observação de Antonio Gramsci que diz:

"... Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo" (14)

Quando digo que tal procedimento se afasta da observação de Gramsci, eu me refiro, por exemplo, a aula da professora que apresentou a palavra candomblé.

Se for verdade o que Gramsci diz, eu penso que incorporar uma palavra ao sistema lingüístico dominante, não significa introduzir mais uma palavra mas, sim, uma "concepção de mundo", no caso exemplificado, um complexo sistema religioso.

Acontece que, nas escolas, a contribuição limita-se a listagem de palavras, e tão-somente.

Ou então, insiste-se na idéia de que "O Negro" interferiu no modo de falar do brasileiro...

"Mulher virou muié,

Colher passou para cuié,

Homem agora é hôme"

E o negro foi o grande responsável por tal contribuição; como se não fosse conhecida a rejeição que o sistema lingüístico dominante tem da linguagem popular.

Continuando na linha das "grandes contribuições", veja-se, agora, aquilo que 50% das professoras consideraram como importante alternativa para se estudar a presença do negro africano

e seus descendentes no Brasil.

Foi exatamente a idéia de que "os negros escravos eram bons e humildes e não entendiam o motivo de tanto sofrimento; graças à bondade da Redentora, princesa Isabel, foram libertados a 13 de maio de 1888".

Anteriormente, eu observei que, no conteúdo transmitido na escola, ao tratar das relações multirraciais, havia uma tendência de se retirar a presença dos grupos étnico-raciais brancos, eliminando-se, assim, a contradição.

Aqui eles aparecem através de suas expressões simbólicas:

1. A imagem da Redentora: aquela que "salva"... imbuída pela bondade.

2. Não é qualquer uma, é uma princesa.

Penso ser fundamental assinalar nesta tentativa de fixação de modelos ideais uma idéia que se tem sobre as conquistas do grupo étnico-racial negro. Há uma tendência generalizada de se interpretar as conquistas deste grupo não como suas, mas por graças de alguns elementos do grupo étnico-racial branco.

Nesta linha interpretativa, o grupo étnico-racial negro tornou-se livre pelas mãos do grupo étnico-racial branco, "justificado" pelo fato do primeiro não ter os seus próprios teóricos (ideólogos) para elaborar uma teoria social negra capaz de sustentar a sua luta.

Argumentos desta natureza, sem dúvida, uma discussão em profundidade (o que farei mais a frente), sobretudo porque este especificamente é defendido não só por segmentos reacionários da sociedade como por segmentos que se identificam com os movimentos progressistas. (15)

Limitar-me-ei, por ora, a assinalar o que essas expressões simbólicas podem representar na formação das crianças em geral.

Para estas, a história passa ser uma lição de bondade e de humildade e, particularmente, para as crianças negras sobre a eterna indagação: se a história é tão cheia de virtudes, o que justifica, portanto, a escravidão e o sistema de

exploração extremada que seus ancestrais tiveram que viver?

Pois, na versão que lhe é passada, a história foi feita por sujeitos bons.

Os bons que compreenderam a bondade e a humildade dos explorados e por isso os libertaram.

Agora o grupo étnico-racial negro e todo seu complexo-cultural entram na história brasileira como: bons e humildes, por um lado, e ignorantes, por outro, pois "não conseguiam compreender o motivo de tanto sofrimento".

Para completar este quadro, 23% das professoras entrevistadas consideram importante ensinar às crianças que: "Os negros africanos e o colonizador branco português, apesar da escravidão, tiveram uma convivência pacífica, ao ponto de surgir casamentos entre ambos, surgindo o tipo mulato".

Além de se retirar de vez e de forma absoluta os conflitos, fazem ainda surgir o fruto da convivência pacífica: o mulato. Este deixou de ser produto do aviltamento às mulheres escravas e passou a ser produto do "casamento".

Ora, diante de um quadro como este, eu penso que as crianças negras pouco compreenderão o que significou o período colonial escravista, pois tudo se deu "apesar da escravidão negra".

É como se pudéssemos arrancar a escravidão da história e, num passo de mágica, passássemos a contar uma saga de sujeitos pacíficos, bondosos e iguais.

Iguais, é assim que o grupo étnico-racial negro entra para a história - 93% das professoras o confirmaram (cf.p.127). Pela leitura dos dados até aqui, dá para compreender o porquê delas pensarem assim...

Sinto-me seguro, a partir das sínteses apresentadas, para esboçar algumas conclusões sobre a realidade escolar e a inferir sobre a sua organização.

Quanto aos conteúdos transmitidos, eu observo que a escola organiza idéias pedagógicas sobre a questão racial de maneira a assegurar o ideal democracia racial reinante no Brasil, porém ela só consegue tal intento transformando a referi

da democracia num Mito. (16)

Ressalta-se, pois, que a idéia de democracia racial mitificada não aparece, portanto, de forma unitária: ela se fragmenta numa série de idéias que se analisadas isoladamente, dificilmente o conteúdo racista, que a escola elabora, seria explicitado.

No meu entender, a fragmentação de idéias não ocorre, exclusivamente, por inadvertência ou despreparo das professoras, mas por "exigências didático-pedagógicas" simuladas no interior da organização escolar e ajustadas "a própria forma de ser desta organização, ou seja, a fragmentação tem relação com o sistema de exames, com os instrumentos de avaliação, com as relações de autoridade que se estabelecem entre professoras e alunos, alunos e alunos, enfim, com todos os rituais pedagógicos". (17)

Entendo, ainda, que a fragmentação de idéias não é casual. Ao se processar desta forma ela cumpre a função de domesticadora, pois é por este caminho que as tensões raciais na história da vida cotidiana são "suavizadas".

Não advogo, com isto, aquele pensamento simplista que acredita na produção de um discurso crítico, tão-somente por meio da articulação de idéias isoladas. Reconheço que foi, sem dúvida, por tal procedimento que iniciei as minhas análises no sentido de explicitar o conteúdo racista na escola. Considero-o necessário, e não incluí-lo seriam um erro, porém, ainda, não me é suficiente nem satisfatório.

Ainda quanto aos conteúdos transmitidos, eu observo que o pensamento liberal permanece como matriz do ideário pedagógico brasileiro, porém penso que "os velhos princípios" por ele defendidos tenham que ser confrontados com a prática política da classe dirigente, hoje, formada por "novos liberais" cuja compreensão sobre as organizações populares, sobre pacto social, certamente mudaram.

Uma das idéias a ser confrontada é a do Mito da Democracia Racial (18), pois, à medida em que ele se mantém no interior da escola e na dinâmica interna da sociedade, é porque ele é

reposto. Não vejo outra explicação, sobretudo porque rejeito a idéia de que os mitos tenham vida própria.

Embora "a dita democracia racial" contradiga-se na prática, na escola ela aparece como fazendo parte da história dos "bons" e dos "humildes", dos "compreensivos" e dos "redentores".

Penso, assim, que é preciso buscar quem a produziu e quem a vem reproduzindo incessantemente. E isto, eu tentarei, nesta segunda fase da interpretação dos dados, tendo, ainda, a escola como meu ponto de partida.

O que mais me chama atenção, após a interpretação dos primeiros dados, não é o fato de 93% das professoras confirmarem o Mito da Democracia Racial, ao contrário, se isto não tivesse acontecido, aí sim, eu começaria a me entusiasmar.

Porém, embora não me surpreendendo, eu reconheço a importância desta constatação na luta pela transformação da escola; pois me revela exatamente como a escola é, e, à medida em que eu acredito (conforme Guiomar Namó de Mello, (op.cit. ) que a escola pode ser diferente desta que se nos apresenta) partir do que ela está sendo, é fundamental.

O que me parece insólito é o fato de 7% das professoras na da falarem. O que dizem este silêncio e outros que agora vão aparecer?

Veja-se, partindo da escola como é, aqui-agora, pode-se observar que, quanto à questão racial na sociedade brasileira, ela (escola) reforça, por um lado, o Mito da Democracia Racial, e por outro, ela guarda um silêncio (7%). Penso que é preciso, desvendá-lo. O silêncio não se aloja na escola gratuitamente.

Quando apresentamos às professoras entrevistadas a seguinte questão: "Quando você estuda a formação do povo brasileiro com seus alunos que aspectos você ressalta mais?"

Nos lhe indicamos três alternativas, sendo que duas já foram discutidas neste trabalho, aliás foi delas que retiramos 93% de respostas confirmadoras do "Mito da Democracia Racial".

A terceira alternativa, igual as duas anteriores, foi elaborada após contatos prévios com as professoras, em reuniões pedagógicas e seminários dentro da escola onde pude discutir com os professores e os alunos a questão racial.

No conjunto, as alternativas foram elaboradas, tomando como referencial fragmentos de discurso presentes na fala de professores e alunos, porém não sô, submetemos à discussão das professoras conteúdos que não estão necessariamente dentro da escola, mas foram elaborados por grupos fora dela.

Dentre os vários conteúdos, escolhemos aquele que afirma: "No Brasil, a discriminação racial aos descendentes da população não-branca é pior do que em outros países porque, ao se tentar esconder o preconceito, não se permite uma tomada de consciência do grupo discriminado".

Das 63 professoras entrevistadas, nenhuma, absolutamente, assinalou esta alternativa, nem aquele reduzido 7% que se silenciaram quanto as outras alternativas.

Ao construirmos as alternativas, sabíamos da radicalidade e extremismo nelas contidas. Mantivemos, mesmo assim, o teor de cada uma delas, pelo simples fato de que, "neste paraíso racial", existem grupos étnico-raciais", embora majoritários, são minorizados e discriminados. E são esses grupos que elaboraram o conteúdo da terceira alternativa radicalmente oposto ao das duas primeiras.

Era preciso testar esta idéia dentro da escola, se é mesmo que a desejamos diferente do que é.

A resposta porém foi: Um silêncio absoluto...

O que teria causado tanta rejeição?

Penso que, para responder esta questão, será preciso verificar o que, realmente, diz a alternativa.

Começo, assim, por destrinchá-la:

1. No Brasil, a discriminação racial aos descendentes da população não-branca é pior do que em outros países.
2. Porque, ao se tentar esconder o preconceito,
3. Não se permite uma tomada de consciência do grupo discriminado.

Poderíamos levantar as seguintes hipóteses:

Primeira - As professoras não assinalaram esta alternativa porque não aceitam a existência da discriminação racial no Brasil.

Esta hipótese não é comprovada na pesquisa à medida em que 95% das professoras acreditam que a escola pode ajudar a diminuir certos preconceitos raciais.

Ora, apesar de reafirmarem majoritariamente o Mito da Democracia Racial, as professoras não parecem muito seguras da sua eficácia, pois, se admitem que "a Escola pode ajudar a reduzir certos preconceitos raciais", implicitamente, admitem, e de forma significativa, que a discriminação racial existe, logo a referida hipótese pode ser afastada.

Segunda - As professoras não se preocupam com a tomada de consciência dos grupos discriminados, por isso não assinalaram a alternativa.

Verificar-se-á, mais adiante, que elas se preocupam sim, quando eu estiver analisando o que as professoras pensam sobre o estudo da Cultura Negra na escola, lá encontraremos algumas idéias sobre conscientização, valorização, etc.

E também há um outro dado significativo: 15% das professoras consideram importante, para a formação de seus alunos, eles compreenderem que "o negro brasileiro, só conseguirá a sua libertação quando, junto com seus descendentes, reivindicarem um melhor tratamento e ocuparem todos os espaços na sociedade".

Esta implícita, na afirmação acima uma tomada de consciência, apesar de que, num certo sentido, ela possa fazer parte do discurso liberal, o da ascensão social. Um ideal burguês com o qual a Escola compartilha e compactua, ainda.

Analisarei esta questão num outro momento. Por ora, quero apenas assinalar que as professoras têm um nível de preocupação quanto à tomada de consciência dos grupos discriminados e, embora tênue, elas indicam uma pista para se compreender a questão da apropriação da escola pelos grupos discriminados.

Ora, se a libertação do negro só virá quando este ocupar todos os espaços da sociedade, fica subtendido que os movimen-

tos negros contra a discriminação racial e a comunidade afro-brasileira em geral, ainda, não ocuparam a escola (um dos espaços do todo social). e se a ocuparam, resta, então, saber, por meio de qual representação.

Podéria ainda levantar uma terceira hipótese que é aquela referente à competência e ao conhecimento das professoras sobre o assunto.

É muito recente a discussão sobre a presença dos grupos étnico-raciais negros nos movimentos de libertação, nas lutas sociais, e por isso, esses conteúdos podem não ter chegado, como de fato não chegaram, nas escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série.

Quando perguntamos às professoras sobre um assunto importante para se estudar a presença do negro africano e seus descendentes no Brasil:

22% delas pensam que se deveria estudar "a rebelião dos negros escravos contra a escravidão e a participação deles em importantes movimentos de libertação como a Independência do Brasil, Inconfidência Mineira e a Proclamação da República".

Apesar de eu não ter, neste momento, dados para avaliar como elas pensam em fazer este estudo, considero a intenção declarada importante para esta análise.

O que dela, posso deduzir?

Em primeiro lugar, há um grupo de professoras que admitem a luta dos grupos étnico-raciais contra a escravidão. Este dado desmantela a idéia do negro bonzinho, humilde e passivo.

Embora ainda não estudado na escola, o conteúdo das lutas aparece, se não como realidade, pelo menos como intenção. Caso venha transformar-se em atos pedagógicos, sem dúvida, o referido conteúdo será um "novo elemento" para a formação do Ideal de Ego das crianças negras, assim como, fornecerá uma nova visão sobre os grupos étnico-raciais negros às crianças, em geral.

Em segundo lugar, pode-se observar que essas mesmas professoras (22%) reconhecem que os grupos étnico-raciais negros participaram do processo histórico, do lado de dentro e não de fora da história e que lutaram contra a escravidão, logo resti-

tuem à história o conflito racial que fora retirado dela por meio do Mito da Democracia Racial.

Desmantelã-se assim outra idéia deformadora, já analisada, que é a entrada dos três grupos étnico-raciais, igualitariamente, na história

Começa-se a definir os papéis: um contribui como escravo e o outro como o produtor da escravidão.

"A democracia racial e o seu mito democrático sofre um primeiro abalo".

Embora reconhecendo a existência de negros escravos se rebelando contra a escravidão e participando de movimentos de libertação, as professoras sô conseguem entender todo este movimento de luta enquanto representação de "ideais coletivos" sem identificar sujeitos concretos. Sabem da rebelião, porém ignoram as lideranças. Dos sujeitos históricos que lideraram as várias lutas contra a escravidão ou contra a discriminação racial, elas não conhecem nada, ou quando têm alguma informação, é tão diminuta que representa muito pouco à transmissão do conhecimento.

Quando lhes perguntamos se elas sabem o que, na história contemporânea do Brasil, se comemora no dia 20 de novembro.

Apenas uma professora respondeu que sabia. Perguntamos, então, o que foi. Ela disse: "O dia da ação de graças".

À medida em que admito ser a escola uma instância fundamental na definição das "regras de identificações normativas ou estruturantes" as quais, por sua vez, são as responsáveis da construção do Ideal de Ego Negro, não avaliar a qualidade do conteúdo transmitido na escola seria, a meu ver, uma omissão, irreparável.

No caso do 20 de novembro, sô para exemplificar, o que se deixa de transmitir à criança?

1. A história de um sujeito concreto que liderou o maior movimento anti-escravista do mundo escravista colonial - Zumbi - O Sujeito e a sua obra.

2. Que este, 20 de novembro, é o dia da sua morte - O Sujeito e a sua Vida.

3. Que este dia foi transformado por grupos étnico-raciais negros, na década dos setenta deste século, no dia da Consciência Negra - O grupo e a expressão simbólica.

Numa outra questão, tentávamos saber das professoras se tinham conhecimento, sobre o personagem histórico recuperado na Canção: "O Mestre Sala dos Mares", de Aldir Blanc e João Bosco, conhecido como o Navegante Negro.

Apenas uma professora respondeu. Não disse quem era, mas o que fez!

"... Liderou a revolta dos marinheiros contra o uso da chibata, isto é, de castigos corporais empregados pelos oficiais contra os marinheiros".

Eu penso que, com a leitura desses dados, já dá para perceber que, tanto a competência, quanto o conhecimento das professoras sobre o assunto precisam ser revistos e discutidos, no interior da escola.

Compartilho, assim, com as idéias defendidas por Guiomar Namó de Mello (op.cit., aliás foi de sua tese que parti para analisar a questão de competência), que, em linhas gerais, admite que as professoras podem desenvolver uma outra prática educativa, dentro da escola, de forma a transformá-la; e uma das condições, para que isso aconteça, é transferindo-lhes o instrumental técnico-teórico necessário.

Porém a não competência não é um dado suficiente para se explicar o fato de as professoras terem rejeitado, totalmente, a alternativa a que nos referimos, mas adiante apresentarei alguns outros aspectos.

Resta, assim, analisar um dos fragmentos da alternativa que, dentro desta fase da pesquisa, não havíamos pensado nela. Ela surgiu...

"ao se tentar esconder o preconceito racial"

Como se esconde um preconceito racial?

Fingindo que ele não existe, por exemplo. Que não é o caso das professoras entrevistadas. Elas o admitem.

Uma outra forma de escondê-lo é acreditar e difundir a

idéia de que "O grande preconceito da sociedade não é o racial, mas, sim, o de classe social".

Este raciocínio tem objetivamente duas vertentes que analisarei nesta pesquisa, porém antes de analisar como que estas estão contidas no "fazer pedagógico" ou "no pensar" das professoras, explicitarei como organizei este conjunto de interpretações que seguem.

As vertentes que compõem o raciocínio supracitado têm caminhos, aparentemente, opostos, porém, nas minhas conclusões, elas se aproximam invariavelmente quanto aos resultados.

O que é característico e comum em ambas vertentes é a tendência que têm de "fixar os fatos históricos", obscurecendo assim a origem destes fatos e anulando em consequência os sujeitos que os produziram.

Em linhas gerais, eu as classifico com as imprecisas denominações: reacionárias e progressistas.

Quanto àquela prática política conhecida como reacionária, parece-me que o seu conteúdo fica mais claro, à medida em que se identifica no seu conjunto (pensar, agir, sentir) uma tendência a bloquear o movimento social, a fixar o presente como totalidade e assim negar a história.

Porém quanto aos movimentos políticos considerados progressistas as coisas não são tão unilineares. Identifica-se como progressistas todos os grupos que se orientam para o futuro, via de regra negam o "status quo" e lhe sobrepõe um conjunto de utopias.

Mannheim, em Ideologia e Utopia, distingue dentro desse pensamento duas correntes, a saber: a reformista e a revolucionária, e cada uma delas ligando-se a práticas políticas diferenciadas. (cf. 48)

À primeira vista, deve soar estranho o fato de eu ter assinalado "a fixação de fatos históricos" como pertinente também à prática progressista, pois, se ela se movimenta para a ação revolucionária ou reformista, como seria possível isto, fixando fatos.

Foi observando, exatamente, grupos que se identificam co-

mo progressistas: as vanguardas. Manifestam-se por meio dos movimentos sociais e dos movimentos políticos. Ao se sentirem responsáveis pela condução cultural da sociedade, ou por meio de partidos da oposição ou por colegiados vanguardistas que se orientam pela noção de centralismo democrático, esses grupos tendem a negar as particularidades, substituindo-as pela noção de representação.

Ou seja, acredita-se que todas as diferenças podem estar representadas por um colégio formado pelos "bem pensantes" que já avançaram em algumas questões elementares.

Ora, não se apercebem que a representação, no momento em que se erige sobre os representados, a primeira coisa que faz é anular toda e qualquer voz que se lhe destoe. Eu me pergunto: o que tem isso de democrático?

E ainda, não se apercebem, também, que a representação é uma das manifestações da ideologia cuja função é a de produzir uma imagem unificada da sociedade. E esta operação só é possível por meio da fixação de conteúdos.

Atente-se, pois, ao que Marilena de Souza Chauí fala a respeito do "progressismo":

"...talvez uma das formas mais extraordinárias pela qual a ideologia neutraliza o perigo da história esteja em uma imagem que costumamos considerar como sendo a própria história ou a "essência" da história: a noção de progresso. Contrariamente ao que poderíamos pensar, essa noção tem em sua base o pressuposto de um desdobramento temporal de algo que já existira desde o início como germe ou larva, de tal modo que a história não é transformação e criação, mas explicitação de algo idêntico que vai apenas crescendo com o correr do tempo (...)" (19) (os grifos são da autora)

Ao se "fixar conteúdos", eliminam-se as particularidades. E, quando se vaticina que "o preconceito não é racial e, sim, de classe", o que se está fazendo se não fixando conteúdos históricos?

Admitir que, na sociedade de classes, a contradição fundamental é a de classes, parece-me uma constatação dificilmente

refutável, porém, fixar a "luta de classes" como a única existente, soa-me arbitrário e conservador.

Esta atitude tende a anular ou apagar da história os movimentos negros de libertação que se estendem até hoje sob a forma de movimentos contra a discriminação racial. Tentar anulá-los, com o argumento que for, é, como já apresentei, uma forma de manifestação de discriminação racial.

O fato de não se registrar a presença dos grupos étnico-raciais negro e a sua luta contra a discriminação racial nos "grandes acontecimentos históricos", dá à questão racial um caráter muito especial que é:

"Esconde-se o preconceito racial", conseqüentemente, silencia-se os discriminados...

Quanto à outra vertente, da mesma forma esconde o preconceito, embora o faça por caminhos diferentes.

Não nega a sociedade de classes, ao contrário, defende-a em seu status quo. A sociedade de classes é algo que existe (e pronto!). Aos grupos étnico-raciais negros, basta que saibam conviver com ela.

Os benefícios são postos à disposição de todos, desde que se esforcem, se sacrifiquem, ou seja, desde que aceitem a regra do jogo. Daí, a linha de interpretação (anteriormente analisada) que defende a idéia de que os grupos étnico-raciais negros só conseguiram mudar a situação que hoje se encontram, por meio da Ascensão Social.

Como se pode deduzir, ambas as vertentes negam a particularidade dos grupos étnico-raciais negros, que se constitui naquilo que falei, no início deste capítulo, a sua cultura. A cultura negra.

Quando no início destas sínteses provisórias analisei a contribuição que os grupos étnico-raciais deram à formação da sociedade brasileira, chamei a atenção para o fato de que as professoras consideravam que esta foi dada igualmente pelos três complexos-culturais: negro, branco e índio.

Porém, pelas análises dos dados, eu contrariei o postulado. A minha tese é de que a discriminação racial dentro da escola

se manifesta, sobretudo, em relação aos produtos culturais elaborados pelos grupos étnico-raciais negros e seus descendentes no Brasil. E que as professoras, à medida em que não os diferenciam, acabam mutilando a particularidade desses grupos.

Impedem o movimento e dificultam a identificação das crianças negras ao seu Ideal de Ego negro, colocando-lhes à disposição um "Ego Ideal" que lhes é estranho.

Mesmo com essas observações, parece-me que, ainda, faltam dados para explicar a questão de "como se esconde o preconceito?"

Farei, então, a leitura de outros dados...

85% das professoras entrevistadas consideram importante o estudo da cultura negra, na disciplina Integração Social.

Veja-se, pois, como justificam esta importância. Eu organizei as justificativas em conjuntos mais ou menos coerentes para facilitar a leitura.

Primeiro Conjunto - concebe a Cultura Negra como coisa que faz parte da sociedade brasileira - O pertencer a ...

"... Pois é a origem do nosso povo." (o grifo é meu)

"... Porque faz parte da formação cultural."

"... Porque faz parte da formação sócio-cultural nossa."

"... Porque faz parte da formação e da cultura do povo brasileiro."

"... Porque através da cultura negra aprendemos muitas coisas essenciais à nossa vida."

"... Porque a cultura negra é a base da cultura do povo brasileiro."

"... Porque da cultura negra herdamos várias tradições e que servem ainda de bases e experiências nos nossos dias."

"... Descendemos deles, temos obrigação de estudar."

O que este conjunto de justificativas me fala?

É importante observar que a escola comporta um discurso que, num certo sentido, reconhece a cultura negra como algo que pertence à sociedade brasileira.

Penso ser este um passo significativo para iniciar-se um

trabalho de coleta e de registro de todo o conteúdo pertinente às culturas negras no Brasil.

Volto, assim, ao problema central desta pesquisa que é o de explicitar os conteúdos que são repassados dentro da escola e que discriminam grupos étnico-raciais negros sob a alegação de que a "escola é para todos" e, assim, não faz sentido particularizar conteúdos ou registrar um patrimônio cultural, deixando por um desses grupos étnico-raciais.

Sabemos e verificamos que esta "neutralidade" se mantém, única e exclusivamente, na aparência, pois a escola é, sem dúvida, uma instituição chave na organização da cultura e ao organizá-la mediante a intervenção, consciente ou não, de seus agentes pedagógicos, ela elabora um conteúdo que diminui a participação e a pertinência dos grupos étnico-raciais não-brancos.

Porém, em todo caso, deixo registrado, aqui nesta pesquisa, a fala desse grupo de professoras que, num certo sentido, reconhecem a importância da cultura negra, por esta pertencer à formação do povo brasileiro. E na linha apresentada, pode-se verificar que as noções de cultura, povo e formação sócio-cultural devem ser pontos iniciais de reflexão para o trabalho pedagógico.

Segundo conjunto - Este conjunto nos revela dados mais surpreendentes, à medida em que, explicitamente, as professoras reconhecem a discriminação racial e acreditam que, através do estudo da cultura negra, seja possível diminuí-lo.

"... Porque os negros são humanos como os brancos e merecem toda consideração."

"... Para evitar a discriminação racial."

"... Porque o negro contribuiu para o desenvolvimento econômico e para evitar o preconceito racial."

"... Porque é importante para a formação do Brasil e para acabar com o racismo."

"... Para acabar com a diferença racial; para integrar mais o negro na sociedade."

"... Porque desde criança o branco tem que saber a impor-

tância do preto."

"... Para que não haja racismo."

"... Para não haver tanta diferença entre as raças."

"... Para diminuir os preconceitos racistas no Brasil."

"... Porque, assim, poderá acabar com o preconceito racial, sempre falando que o negro deu contribuição para a cultura brasileira."

Estes dois conjuntos apresentados têm entre si uma coerência interna, pode-se verificar que, pelo menos duas categorias contidas neles se aproximam de forma positiva, que são: "a pertinência a ...", "a diminuição da discriminação racial."

São fragmentos de um discurso único que, ao ser produzido, no interior da escola, ele tem o seu lugar na sociedade como um todo. Quando articulados entre si, revelam-nos a luta dos grupos étnico-raciais negros travada contra modelos ideológicos, que os fazem sentir-se "estranhos", e, ainda, a luta dirigida no sentido de eliminar um conflito explícito no meio em que vivem: a discriminação racial.

Este é, portanto, um discurso intra-escolar; a escola o comporta. Resta saber qual o seu espaço efetivo e como a escola poderá se organizar para fazê-lo ser ouvido e não silenciado.

Mas outro discurso também se articula...

Evidentemente que não esperávamos nenhum discurso declaradamente racista dentro da escola (aliás, insiste-se em dizer que "ela é para todos"), porém assinalei, anteriormente, que as mesmas professoras que reconhecem na cultura negra conteúdos que devem ser privilegiados dentro das escolas. Porém, quando abordadas sobre o patrimônio cultural deixado pelos grupos étnico-raciais negros, ou elas, definitivamente, não sabem e não conhecem, ou então, tratam-no pela superficialidade característica: samba, futebol, carnaval e feijoada.

Terceiro Conjunto - Neste conjunto de justificativas poder-se-á verificar idéias negadoras da particularidade étnico-racial. Assim se referem ao estudo da Cultura Negra:

"... Cultura não tem cor."

"... É importante porque faz parte do folclore."

"... Toda cultura é importante."

"... É importante porque o negro contribuiu em larga escala para a cultura brasileira como música, esporte e folclore."

"... Para integrar o negro na sociedade."

"... Para mostrar à criança que o importante é a pessoa e não a cor."

"... Para valorizarmos seres humanos e não a raça."

Pela leitura deste conjunto, pode-se perceber que o mesmo reforça a idéia da discriminação racial pela negação da particularidade. Nesta linha de argumentação "a cultura não tem cor", "toda cultura é importante", a cultura negra reduz-se a folclore e aparece como um veículo capaz de "integrar" o negro na sociedade, não como negro mas como pessoa, ser humano.

Este é o discurso da "descarnação", basta não se enxergar a cor e tudo estará resolvido.

Feito o inventário de idéias sobre a concepção de cultura negra na escola, penso que, agora, para complementar as sínteses provisórias sobre a Formação do Povo Brasileiro na visão de mundo das professoras, incluirei aquilo que elas pensam sobre o papel da escola na redução da discriminação racial.

Para tanto, vale retomar as análises feitas por Guiomar Namó de Mello sobre a seletividade na escola, segundo a autora:

"... a seletividade precisa em primeiro lugar ser situada em termos dos determinantes econômicos que, em última instância, são os responsáveis pelo fato de uns, mais que outros, conseguirem sobreviver e ser bem sucedidos no sistema de ensino." (20)

De imediato, concordo com a observação da autora, porém acrescento que, em se tratando das crianças negras, os determinantes econômicos não podem figurar dissociados dos determinantes étnico-raciais mencionados anteriormente, sobretudo quando

se considerar que os grupos étnico-raciais negros, no Brasil, participam no conjunto da produção de forma desigual.

Com isto, eu quero dizer que a seletividade, a qual atinge as crianças negras, tem carâtes duplamente demolidor: econômico e racial. Para elas, a questão é: Se, por acaso, essas crianças conseguirem sobreviver no sistema de ensino, que destino lhes será traçado, tendo em vista que a escola, embutida num discurso universalizante, nega-lhes a particularidade e dificulta-lhes a formação de um Ideal de Ego negro?

Parece-me que não se tem outro caminho senão lutar contra a seletividade e isto depende de uma tomada de decisão:

"... Trata-se de decidir se o educador que não concorda com a seletividade e quer tornar mais democrática a nossa escola e tem algo a fazer dentro dela, ou se apenas lhe resta a opção dos demais cidadãos, isto é, atuar na sociedade em geral no sentido de promover(...) a transformação dos determinantes estruturais amplos. Se decidimos por essa segunda alternativa, faz pouco ou nenhum sentido estudar a escola, seu funcionamento, seus agentes e materiais, a menos que o façamos com objetivo meramente contemplativo. Salvo por curiosidade acadêmica, de pouco adianta conhecermos a escola que temos, se ao mudar a sociedade ela se transformará automaticamente em outra." (21)

Reproduzi este texto inteiro, pelo fato dele ser de extrema importância para compreender-se a origem da mudança do sistema de ensino. Ela está dentro ou fora da escola?

À primeira vista, concordamos com mais esta observação feita, sobretudo, no final da citação. Achar que mudando a sociedade a escola mudará automaticamente, é, sem dúvida, ingenuidade. Soa-me, inclusive, um convite à passividade. Anteriormente, eu ressalttei uma postura semelhante em relação à questão racial. Um tipo de discurso que vaticina: ao se destruir a sociedade de classes, a discriminação racial desaparecerá. Eu, porém, não creio.

Quando dentro da escola, se diz que nada se pode fazer para eliminar a discriminação racial, enquanto não se transformar "os determinantes estruturais amplos", e quando fora dela,

se diz que a discriminação racial desaparecerá, no momento em que se destruir a sociedade de classes, na realidade, tanto num caso como no outro, o discurso é o mesmo.

E neste sentido, seria impossível minimizar o "lugar" que este discurso ocupa na totalidade social. Ele existe fora e dentro da escola, o que já é um motivo poderoso para percebermos a inseparabilidade do dentro/fora. Aliás, Namo de Mello assinala este fenômeno muito bem:

"... admitir desde o início que se a escola é parte inseparável da totalidade social e é exatamente isso que me obriga a reconhecer que ela é determinada pelos fatores econômicos amplos - então ela apresenta "internamente" as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade. Isso significa dizer que agir dentro da escola é também agir na sociedade de da qual ela não pode ser separada". (22)

O fato de a autora ter feito uma reflexão consistente sobre este fenômeno da inseparabilidade, não me parece suficiente para concluir-se que a ação intra-escolar é por si só condição plausível para se atuar na sociedade, penso que aqui cabe uma questão muito pertinente: "Quem educa o educador?"

Namo de Mello acredita que o espaço de ação dentro da escola é garantido "pela existência objetiva de seu contrário, de sua negação, ou seja, daqueles que são excluídos da escola ou que nem mesmo a ela tem acesso". (23)

Só que, ainda, permanece a questão: "Quem educa o educador?" Quem educa a sua ação no sentido da mudança?

A idéia, que defendo, é de que o fato de crianças, filhas de trabalhadores, chegarem à escola, não é motivo suficiente para inserir-lhe uma transformação do seu real. Não podemos esquecer que as condições objetivas em que essas crianças chegam, são marcadas por profunda miséria material e refletem uma igual miséria política. Prova é que chegam à escola fragmentadas exatamente como a situação da classe social a qual pertencem.

Penso que a presença delas, pura e simplesmente, não foi

motivo suficiente, como ainda não é, para a escola ser outra. Sem dúvida, a presença dessas crianças é um desafio poderoso ao sistema de ensino, e nisto concordo com Namó de Mello, mas daí centrar-me, única e exclusivamente, na escola, seria negligenciar um aspecto fundamental no movimento da sociedade que é o da própria luta de classes.

A escola é um projeto social que como os outros, emerge da e na luta de classes, e, neste sentido, como projeto de classes em luta, a conquista da escola não tem (e nem poderia ter) um único registro.

Não avaliar a natureza desses diferentes registros leva àquela tendência de igualar todos os registros, transformando-os num único que se assume representante de todas as inquietações. Com isto, corre-se o risco de, mais uma vez na história deste país, "silenciarmos os vencidos". (24)

Num outro capítulo, tentarei analisar um dos registros que, igualmente ao da autora, quer tornar a escola menos seletiva e elitista do que ela é hoje.

Este registro que, neste trabalho, privilegiarei está sendo produzido pelas lutas dos grupos étnico-raciais negro, que, através de suas organizações de resistência ao branqueamento e ao genocídio, projetam uma escola para suas crianças. E esta luta é antiga, aliás ela nasce no mesmo processo em que as classes sociais subalternas traçam, mediante registros diferentes, os seus projetos de cidadão. Pode-se datá-los a partir dos anos 20 deste século. (25)

Por ora, basta apenas eu responder àquela questão: "Quem educa o educador?"

Para mim, são os próprios movimentos que organizam a sociedade e reorientam toda a sua produção material e espiritual.

Este aspecto, como já disse, será aprofundado no próximo capítulo, eu o citei agora apenas para dar sentido ao meu pensamento.

Para adiantar, devo informar que o meu referencial para esta análise específica foi um pequeno texto de Miguel

Arroyo: "Operários e Educadores se Identificam: Que Rumos Tomará a Educação Brasileira?"

Arroyo analisa uma questão crucial para todo estudioso da produção cultural na atual sociedade brasileira e discute, de forma polêmica, o papel do intelectual, na figura do educador e do especialista, colocando e explicitando o dilema que este enfrenta à medida em que se desvincula dos movimentos das classes sociais, (aliás numa discussão que Gramsci empreendeu sobre o intelectual orgânico). O que há de original em Arroyo é o fato de tê-la feita em relação à sociedade brasileira, que, por motivos inconfessáveis, algumas coisas passam despercebidas.

É como diz Arroyo:

"... a reorganização das camadas subalternas faz uma pressão nova na história da educação brasileira: a pressão sobre os educadores para pensar e pôr em prática uma educação alternativa tanto fora como dentro do sistema público" (26)

Nesta perspectiva, eu compreendo a inquietação de Guiomar Namó de Mello e me ponho a seu lado nesta luta. E compreendo até mais, que a nossa inquietação e iniciativa para a ação está localizada socialmente, tem um lugar na história.

Arroyo continua:

"... A renovação não virá, como sempre aconteceu, pela superação das teorias pedagógicas e sociais tradicionais e pela introdução de idéias sempre importadas e mal transplantadas e aclimatadas no modelo sócio-político-brasileiro. As mudanças, desta vez, poderão vir de dentro da sociedade brasileira, das contradições e das pressões existentes a nível dos interesses de Classe, que chegam até o político, cultural e educacional. Se assim for, para nós educadores, não será suficiente optar por ser mais ou menos a favor da última reforma educacional ou da última moda psico-pedagógica nas teorias de aprendizagem. Nós, educadores seremos obrigados a nos definir por uma escola a serviço de uma ou outra classe, de uma ou outra organização de trabalho. É este o maior desafio do atual contexto educacional brasileiro: redefinir a função da escola na reprodução

do trabalho no processo produtivo" (27)

Se "as mudanças poderão vir de dentro da sociedade brasileira" como indica Arroyo, significa que a leitura do social exigirá a consideração dos diversos registros embutidos contra ditoriamente, no todo social, por todos nós educadores.

O definir-se por uma escola a serviço de uma ou outra classe, longe de negar a contradição, levá-a às últimas consequências. Não se trata de construir uma escola absolutamente proletária em oposição à burguesa, mas de redefini-la na reprodução da organização do trabalho no processo produtivo", o que, em outras palavras, significa imergir no mundo do trabalho e das suas organizações para emergir, sob esta ótica, no mundo da escola e da sua organização interna.

Retomemos, assim, à síntese final deste capítulo que discutirá: "Como as professoras pensam uma escola capaz de reduzir a discriminação racial", bem como avaliará, por qual registro fazem esta leitura.

Vou apenas reagrupar algumas conclusões. Os dados falam e muito...

Por surpreendente que possa parecer 94% das professoras entrevistadas concebem que a escola pode ajudar a diminuir certos preconceitos raciais. Os outros 6% restantes não responderam a questão.

Deus, o escolhido como parâmetro e como medidor da igualdade. A concepção "teologizada" da igualdade é uma das saídas que as professoras apontam como possibilidade do "vir-a-ser" da escola. Para elas, se a escola souber interpretar bem os ensinamentos religiosos, os preconceitos desaparecerão...

"... Temos que ensinar que todos somos filhos de Deus."

"... Devemos conscientizar nossos alunos que o reino de Deus não é só para os brancos, sim dos justos."

"... Mostrando ao alunos que perante a Deus somos todos iguais."

"... Se a escola completa a educação do indivíduo, terá de colocar para seus alunos, que todas as pessoas são iguais e que

todas são filhas de Deus."

"... O professor deverá sempre mostrar para seus alunos a importância do negro e suas contribuições e mostrar que ele é filho de Deus como o branco e que somos iguais perante a Deus!"

A particularidade étnico-social negra desemboca, nesta perspectiva, no "Reino de Deus", e este é o reino da igualdade universal.

A escola, ora interpretada dentro do princípio da legalidade (a escola é para todos, todos são iguais perante a lei), organiza no seu interior um discurso contraditório e complementar ao da legalidade, que é este que acabamos de verificar: Deus como princípio supremo da legalidade, logo da igualdade.

A (i)legalidade da (des)igualdade é, assim vista pelas professoras sob a ótica da legalidade divina por ser esta "igualitária".

Nesta perspectiva, as crianças negras têm um destino muito sombrio e incerto, pois o desenvolvimento de sua identidade histórico-cultural, dependerá da capacidade de suas professoras sensibilizarem os preconceituosos de que somos filhos de Deus, e, por isso, só por causa disso, os preconceitos devem cessar.

Outras conclusões...

Um outro grupo de professoras acreditam que a escola pode ajudar a diminuir preconceitos raciais, com uma ação mais efetiva do professor, neste sentido, tudo depende do professor...

"... Sendo a escola um campo de educação cabe ao professor transmitir aos alunos o conhecimento de que os preconceitos só destroi as pessoas."

"... O professor deve mostrar para o aluno que a gente deve viver sem preconceito, e que a raça não influi na vivência!"

"... Principalmente, a professora não tratar seus alunos negros com diferenças."

Apesar de não ficar explícito, em algumas falas apresentadas, o como as professoras devem atuar para reduzir a discriminação racial, penso que este registro deva ser avaliado com as

professoras entrevistadas, à medida em que há um reconhecimento de que o professor tem um papel importante nesta questão.

Esta constatação vai de encontro aos resultados apresentados por Namó de Mello (op.cit. ), quando admite que o professor é o agente mediador intra-escolar de real importância no processo educativo. E vai na linha da produção cultural, que fala anteriormente, bem como no da elaboração das regras de identificações normativas ou estruturantes."

Num outro grupo de conclusões, a Escola aparece como sujeito da ação: não muito diferente das conclusões sobre o papel do professor. Não fica aqui também explícito é como ela deve atuar para reduzir a discriminação racial, e por isso, caberia, nesta situação uma análise mais sistemática dos mediadores intra-escolares, pois é através deles que a Escola se movimenta.

Assim falam as professoras:

"... A escola através da Integração pode diminuir o racismo."

"... A escola poderá incutir na criança o sentimento de igualdade."

"... A escola poderá mostrar à criança o sentimento de igualdade."

"... A escola deve mostrar que todos somos iguais e irmãos."

"... A escola não deve tratar os alunos com diferença por serem negros."

"... A escola deve tratar todas as crianças igualmente."

"... A escola deve mostrar o valor do negro."

"... A escola deve ensinar igualdade e fraternidade."

"... A escola não deve fazer discriminações."

"... A escola deve conscientizar a criança de valor humano".

"... A escola deve ensinar respeito, obediência e os valores cívicos morais."

"... A escola tem obrigação de diminuir o preconceito".

"... A escola deve ensinar o amor ao próximo."

Este conjunto de alternativas, incorporado a visão que as professoras têm da escola como um todo, possibilitará entendê-lo na sua totalidade orgânica, porém, por estas falas pode-se verificar:

1. A excessiva preponderância do "dever-ser" da escola; a escola deve (...) tem obrigação, que implica na idéia de que há alguém que só pensa e só planeja e desloca o sujeito que "executa".

2. Fragmentos do discurso liberal, nitidamente alojado na escola - "Sentimentos de igualdade, fraternidade, o valor do homem" (já analisado anteriormente).

Deixei para o final duas situações que se afastam das conclusões até aqui apresentadas.

A primeira tende a não reconhecer a discriminação racial como um fato...

"... A escola é união de todos, todos devem ser tratados com igualdade."

"... A escola não faz distinções, pois todos têm o mesmo tratamento, ela também mostra a realidade e as experiências vidas pela sociedade". (o grifo é meu)

"... A diferença está apenas na cor, mas o sentimento, a alma, enfim, somos todos iguais" (o grifo é meu)

Mesmo tendo assinalado que a escola pode ajudar a diminuir "certos preconceitos", pode-se verificar que existe um discurso escolar que os desconhece, ou então, os reduz à representação biológica do fenômeno: "diferença é apenas na cor".

Visto isoladamente, este discurso pode parecer sem relevância ou até ser identificado com "atitudes isoladas", soltas e etc... Porém, quando o articulamos com outros discursos também presentes na Escola, por exemplo, de fundo religioso-cristão, ou liberal, verificar-se-á que as idéias se complementam e se explicitam.

Ao desvendarmos cada um destes discursos, e a forma como são articulados, chegar-se-á nos grupos sociais que os produzem. Encontraremos o "lugar destes na história". E, aí, sim poder-se-á estabelecer os nexos do dentro e do fora da Escola

que já discutimos, anteriormente.

Se existe um discurso racista e um outro anti-racista em luta, a escola não está "neutra" neste confronto. Porém o resultado deste confronto nos interessa muito, à medida em que ele tem e terá conseqüências para as crianças negras, visto serem estas objetos da discriminação que as anula como sujeitos da história.

A segunda situação: Uma voz isolada que me confronta...

Uma professora e apenas uma respondeu que a escola nada pode fazer para diminuir o preconceito racial e justifica que: "A escola sozinha não pode fazer muita coisa".

A esta professora, em especial, dedicarei esta dissertação.

As crianças negras tem um futuro pouco alentador, pelo que pude observar da fala de suas professoras, pois a discriminação racial a que são sujeitas, pouca chance tem de ser extirpada do interior da escola.

As saídas apresentadas encontram-se entre Deus e o professor e entre o professor e o "dever-ser" da escola, sendo que cada uma dessas categorias articulam-se com discursos anuladores da particularidade étnico-racial negra que precisam ser detonados.

Quem deve fazê-lo?

Revelar os detonadores significa descobrir quem educará o educador para que este haja no sentido de destruir a discriminação racial na escola.

Retirar, porém, apenas este véu, não é suficiente. É preciso que se diga como elaborar um fazer pedagógico que atue na destruição da discriminação. E esta será uma lição que os discriminados e apenas eles poderão dar, aliás, sempre deram.

Falo dos movimentos negros de resitência e de luta que nunca deixaram de interferir no processo global da sociedade. Desse, emergiu o negro revoltado que da escravidão à República, se rebelaram e se rebelam contra o desconforto e contra a injustiça social.

Em meio a tantas revoltas, as classes dominantes criaram mecanismos de força e de violência tanto física quanto simbólica para sufocar o rebelde.

Educar-se negro é educar-se rebelde, e, por isso, não foi por acaso que a escola, entre outras coisas, tenta esconder a história da rebeldia do negro.

O fato de as professoras, num certo sentido, reconhecerem a necessidade da conscientização do negro sobre sua situação e, num outro, desconhecem toda história dos personagens negros que já lideraram movimentos (muitos até sangrentos) para a sua libertação, leva-me a inferir alguns resultados de importância especial para esta pesquisa, que são:

1. A relação entre a singularidade (sujeitos concretos) e a particularidade (complexo-cultural negro) na educação da criança negra é fundamental à sua formação política e cultural.

2. A educação da criança negra passa, necessariamente, por aquilo que se lhe esconde, a saber: a rebeldia como um princípio de sua libertação.

3. Os educadores das crianças negras se educam pelos movimentos negros de libertação, pois, sô através desses, as crianças encontrarão, ao mesmo tempo, seu "lugar de classe" e seu "lugar de raça", como possibilidade instrumental de libertação.

Por isso, a reapropriação da Escola por esses grupos, sem representação, mas por meio da ação direta, através de movimentos de bairros, de associações culturais é uma conquista inadiável.

Penso também que a família é um importante mediador para a formação da criança, ali ela experimenta, inicialmente, sua situação de classe e sua representação cultural. Esta observação é feita por Jean Paul Sartre (Questão do Método) (23) e foi assinalada por Guiomar Namó de Mello (op.cit. ). porém, não me satisfaz, sobretudo quando verifico que a família é uma realidade vivenciada e, posteriormente, uma realidade representada pela escola. O distanciamento entre o que a família

é e o que deveria ser, segundo a escola é muito grande.

Por isso, julgo importante que se avalie não o que as professoras pensam da família, mas, qual o impacto da educação escolar sobre as famílias negras. O espaço desta pesquisa não me permitiu fazê-lo.

Penso, ainda, que para completar a análise destas sínteses provisórias deverei articulá-la com a representação que as professoras fazem da: Comunidade, Estado e Cidadania. Ou seja, buscarei as múltiplas determinações que, implícita ou explicitamente, têm a ver com o fenômeno da discriminação racial dentro da escola.

Farei, assim, no próximo capítulo o estudo de fundamentação sobre os movimentos negros de libertação, exatamente porque os considero de vital importância para a educação da criança negra. Como já disse, eles são um dos educadores dos educadores.

Apenas para lembrar algumas observações, aqui apresentadas, quero reafirmar que a Educação da Criança Negra é a educação do rebelde. Por isso os movimentos negros me educam.

É preciso que a Escola saiba também disto, pois, desde 1978 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial instituiu o dia da "Consciência Negra", 20 de novembro, quando se comemora a morte de um de seus maiores líderes, Zumbi. Só que a Escola, insistente e recalcitrante, continua comemorando o 13 de maio e venerando a representante última do "ancien régime": Princesa Isabel. Mesmo não tendo aprendido a lição, a Escola continua sendo aprovada anualmente por nossos competentes educadores".

NOTAS E CITAÇÕES

- ( 1 ) Gramsci, Antonio. Concepção dialética da história. 4<sup>a</sup> edição. R.J., Civilização Brasileira, 1981. Tradução Nelson Coutinho (p.17,1<sup>o</sup> parág.)
- ( 2 ) Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. R.J., Ed. Nova Fronteira, 1972.
- ( 3 ) Marx, K. e Engels, F. Ideologia alemã. 1<sup>o</sup> Vol. 3<sup>a</sup> edição. Lisboa. Ed. Editorial Presença, 1975. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira.
- ( 4 ) Verificar esta característica lacunar do discurso ideológico no II<sup>o</sup> capítulo desta dissertação, onde foi apresentado a análise feita por Marilena de Souza Chauí acerca do referido discurso.
- ( 5 ) Verificar no I<sup>o</sup> capítulo da presente dissertação a discussão sobre "Idéias Pedagógicas".
- ( 6 ) A respeito do conceito de Escravismo Colonial ver Gorender, Jacob. O Escravismo colonial. S.P., Ed. Ática, 1978.
- ( 7 ) Fernandes, Florestan. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 3<sup>a</sup> edição. R.J., Ed. Livros Técnicos e Científicos. 1978. (p.26, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> parág.)
- ( 8 ) Costa, Emilia Viotti da. Liberalismo brasileiro, uma ideologia de tantas caras. (depoimento - Folhetim, 24 de fevereiro de 1985).
- ( 9 ) idem, ibidem. (p.6)
- (10) Mello, Guiomar Namó de. Magistério de 1<sup>o</sup> grau: da competên-

cia técnica ao compromisso político. S.P., Ed. Cortez, Autores Associados, 1982 (p.44-56)

- (11) Souza, Neuza Santos, Tornar-se negro: a vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. R.J., Ed. Graal, 1983. (p.33)
- (12) Costa, Jurandir Freire Costa. Prefácio. In: Souza, Neuza Santos. Op.Cit. (p.3, 1º parág.)
- (13) Souza, Neuza Santos. Op.Cit. (p.41/42)
- (14) Gramsci, Antonio. Op.Cit. (p.13, 2º parág.)
- (15) Quanto à distinção entre pensamento progressista e pensamento reacionário, eu já me posicionei no primeiro capítulo. Mais à frente eu desenvolverei alguns outros aspectos sobre ambos, quando eu estiver falando acerca da particularidade da cultura negra. Entre os progressista, eu incluo algumas produções teóricas que serão analisadas no quarto capítulo.
- (16) A respeito do Mito da Democracia Racial verificar o magnífico trabalho de Fernandes, Florestan. Relações de raça no Brasil: realidade e mito. In: Furtado, Celso (org.). Brasil: tempos modernos. R.J., Ed. Paz e Terra, 1977. (p.111-138)
- (17) Uma interessante análise acerca dos rituais dentro da escola pode ser encontrada em Tragtenberg, Maurício. Relações de poder na escola. In: Educação e Sociedade, nº 20, 1985.
- (18) Fernandes, Florestan. Op.Cit. na nota (16).
- (19) Chauí, Marilena de Souza. Democracia e cultura: o discurso competente e outras falas. 3ª edição. S.P., Ed. Moderna, 1982. (p.29, 1º parág.)

- (20) e (21) Mello, Guiomar Namó de. Op.Cit. (p.13, 2º e 3º parágs.)
- (22) e (23) idem, ibidem. (p.14, 1º e 2º parágs.)
- (24) Sobre a questão do silenciamento dos vencidos, já a discutimos no Iº capítulo.
- (25) Acerca do avanço das classes populares no início do século verificar Vianna, Luiz Werneck. Liberalismo e sindicato no Brasil. 2ª edição, R.J., Ed. Paz e Terra, 1978. (p.6-7); e sobre as organizações negras, neste mesmo período Fernandes, Florestan. A Integração do negro na sociedade de classes. 2º vol., 3ª edição, S.P., Ed. Ática, 1978.
- (26) e (27) Arroyo, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumo tomará a educação brasileira? In: Educação e Sociedade, nº 5, 1980. (p.14, 1º e 2º parágs.)
- (28) No quarto capítulo, volto à discussão acerca da família, Estado e cidadania.

## CAPÍTULO IV

## A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA: UM PROJETO DE CIDADANIA

(A escola tem a função de formar o cidadão)

Como é possível a um dogma, que pertenceu e ainda pertence a diferentes momentos da história ocidental, atravessar os séculos sem perder a sua força simbólica? O que o torna inexorável?

Na história, quando se afirma ser função da escola formar cidadãos, quer-se com isso dizer que cabe à Educação tal tarefa. Embora a Educação se dê dentro ou fora da unidade escolar (na família, no trabalho, no sindicato, nas organizações populares, enfim, onde há relações sociais com objetivos bem definidos), é perfeitamente perceptível que, nas sociedades contemporâneas, atribui-se a tarefa de educar à escola.

Orientado pela idéia de que educar não é privilégio da escola, ocupar-me-ei, neste capítulo, em discutir a sua função, sobretudo porque a instituição escolar para cumprir a referida missão, produz-se e reproduz-se historicamente, em outras palavras: a escola foi criada para educar crianças e jovens de uma dada sociedade, em uma dada direção, e, neste processo, é de sua natureza a capacidade de se reinventar.

Nesta perspectiva, a escola se refaz constantemente e, ainda, não de forma arbitrária, pois, na sua construção/reconstrução, estão em jogo projetos políticos elaborados por grupos sociais concretos que se digladiam e se opõem, ou se conflitam e se compõem. Na constituição institucional da unidade escolar, não há um projeto único, mas, sim, projetos diferentes e em luta no espaço social.

Embora seja possível identificar a direção cultural dominante

na sociedade, é igualmente verificável os projetos políticos que a contrapõe. E a escola, enquanto instituição mediadora, disputada pelos grupos antagônicos, tem papel ativo neste direcionamento cultural dominante, pois se a ela cabe a função de formar o cidadão, é porque se acredita que o projeto de cidadania, veiculado no seu "fazer diário", contém em si um projeto de sociedade, desejada...

"... na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornam tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado que ensinam nestas escolas" (01)

Se toda atividade prática cria escolas e intelectuais, e se às escolas, por sua vez, dedicam-se à formação das classes dirigentes, não há como este processo se dar sem um referencial cultural pré-definido.

Acompanhando a estimulante análise que Antônio Gramsci faz no capítulo "A Organização da Escola e da Cultura" (02) percebe-se, imediatamente, o caminho da crítica à escola por ele esboçada que, tanto na dimensão da denúncia à "escola tradicional" como na dimensão do seu "vir-a-ser", a unidade escolar é apreendida e analisada, tendo em vista a sua função, e tão-somente.

E, nesta perspectiva, o autor dá uma inestimável contribuição à análise crítica do aparelho escolar no mundo contemporâneo.

A escola, no entender de Gramsci,

"deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (03) e, ainda, "o primeiro grau elementar ... ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história) deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos direitos e deveres, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tra

dicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas" (04)

É surpreendente o caminho, acima apontado, sobretudo porque ele nos abre uma série de reflexões, em outras palavras, há de considerar que os escritos de Gramsci comportam variadas interpretações. Tentei, assim, extrair da leitura dos mesmos o que mais de significativo havia em suas análises que pudesse me auxiliar na elucidação do objeto, por mim, estudado: a educação da criança negra e a manifestação da discriminação racial na escola.

Sei, entretanto, que minhas interpretações distanciam-se de outras (inclusive de algumas elaboradas por teóricos que se assumem seguidores de Gramsci), porém, mesmo assim, decidi mantê-las, segundo meu entendimento, visto eu ter de tratar de uma realidade, onde, embora algo venha sendo feito, ainda há muito por se fazer. Mais a frente, eu me explicarei.

Por ora, devo assinalar aquilo que mais me chamou atenção no projeto de reconstrução, na via gramsciana, que foi o fato de o autor recuperar, em uma perspectiva histórica contemporânea, o papel do aparelho escolar na formação da cidadania.

Embora, os teóricos da Educação tenham, hoje, mais ou menos, claro que a escola, por si só, não conseguiria desempenhar a função de formadora do cidadão, não se pode negar, entretanto, que ela, neste processo, tem um papel muito importante.

Basta lembrarmos, aqui, as observações que Neidson Rodrigues fez em "As Lições do Príncipe":

"o que é mais admirável, naquilo que podemos aprender com Gramsci, é a forma simples e objetiva como ele trata a questão da educação, da relação da escola com o educando e da função do aspecto educativo em relação aos indivíduos e à sociedade. E, especialmente, é aquilo que ele nos permite, a partir das suas colocações, pensar a respeito da função da educação, na sociedade brasileira hoje(...) (a escola) Desempenha atividades que vão desde as mais elementares, como alfabetizar, transmitir o saber básico na área da língua, das Ciências, da Matemática, da História, da Geografia, do conhecimento da sociedade em geral e da cultura, até as que preparam os indivíduos para atividades intelectuais sofisticadas, como a pesquisa e

o desenvolvimento científico e tecnológico(...) Neste sentido, voltamos a Gramsci. E ele nos relembra que a atividade educacional deve, essencialmente, preparar o cidadão para se tornar um governante, isto é, alguém capaz de pensar, de dirigir e de controlar quem dirige" (05) (os grifos são meus).

Foi pensando, também, "a respeito da função da educação, na sociedade brasileira hoje", que fiz a leitura dos escritos de Gramsci, tendo em vista, entretanto, que, ao pensar esta sociedade, eu tinha como ponto de partida a história de um dos segmentos sociais que a compõe: os grupos étnico-raciais negros. Estes que carregam, no corpo e na alma, séculos de escravidão. Nunca dirigiram, sempre foram dirigidos. Estes, a quem a escola abriu suas portas, timidamente, justo a estes, em que pese a ironia, não ter um saber escolar faz muita diferença na construção de um projeto de cidadania.

Neste sentido, a minha leitura dos escritos de Gramsci distanciou-se de outras interpretações que deles se fizeram. Quando, anteriormente, assinalaí que, no tocante à educação da criança negra, muito está por ser feito, tinha em mente as situações concretas as quais me deparei, ao investigar o processo educativo nas unidades escolares.

Admitindo-se, com Gramsci e Rodrigues, que é função da escola preparar o futuro cidadão para atividades diretivas, é preciso admitir também que, ao desempenhar tal função, o aparelho escolar se utiliza ou deveria se utilizar do patrimônio cultural a cumulado por séculos e séculos de história dos povos.

Porém, isto não poderia se realizar, caso este patrimônio cultural não estivesse registrado e organizado de forma a ser transmitido às gerações futuras.

Por este motivo, penso não ser gratuito o fato de que a escola, sendo criada com a função acima referida, constituiu-se, por longo tempo, no espaço onde o Saber (e, aqui, por minhas limitações, refiro-me ao "saber euro-ocidental) estava centrado. Também não me parece sem sentido que este espaço cultural tenha sido e, ainda vem sendo, objeto de luta política entre di

versos segmentos e grupos sociais, visando o seu monopólio

Tenho em conta que alguns estudos sobre este assunto são muito elucidativos e contribuem de forma significativa nas reflexões aqui desenvolvidas. Valeria apenas citar as brilhantes análises que Antonio Gramsci (06) fez sobre o papel da igreja católica na organização da cultura, e, ainda, o recente trabalho feito por Umberto Ecco, "Em Nome da Rosa"(07) onde o autor, magistralmente, relatou o monopólio da cultura pela igreja católica, bem como as relações de poder, a intriga e a conspiração que dele derivou.

Evidentemente que outros trabalhos poderiam ser, igualmente, comentados, porém não são os propósitos desta dissertação; a junto às duas citações, acima, apenas uma terceira que é o ensaio escrito por Lucien Goldmann, "Observações Sobre o Jansenismo": a Visão Trágica do Mundo e a Nobreza Togada (a Nobreza de Robe)"(08)

O texto Goldmann é exemplar quanto à observação que fiz sobre o monopólio da cultura. O autor expôs de "modo sucinto"(porém vigoroso)" os resultados atuais e as perspectivas de uma pesquisa referente a um dos aspectos mais importantes e interessantes da história do Século XVII francês, ou seja, o problema das relações entre a vida do grupo jansenista com, de um lado, o conjunto da vida econômica e social e, de outro, a filosofia e a literatura trágicas " (09)

Neste sentido, as suas análises giraram em torno de uma importante instituição social da época: o convento de Port-Royal, e conseqüentemente, deteve-se na sua produção cultural que se cofigurou numa...

"corrente de pensamento, de moral e de espiritualidade representada por três teólogos - Saint-Cyran, Arnaud e Nicole - rodeados de certo número de religiosos e solitários que levaram uma vida particularmente austera (...) Por motivos que nunca ficaram bem esclarecidos esses homens particularmente escrupulosos e praticantes da virtude particularmente austera estiveram durante muito tempo em conflito com os poderes eclesiásticos e monárquicos, e foram alvo de severas perseguições que culminaram, após interregno da Paz da Igreja na destruição do próprio convento de Port-Royal. Desse

meio de Port-Royal saíram dois dos maiores escritores da literatura francesa e mesmo universal - Pascal e Racine - e um pintor que, sem ser um personagem de primeira grandeza, não deixa de ocupar um lugar de honra na pintura de seu tempo: Philippe de Champaigne" (10)

Dispus-me a apresentar os objetivos do texto de Goldmman, utilizando-me dos argumetnos deste notável pesquisador da Cultura, visto serem os mesmos muito significativos para a exposição das idéias, aqui, desenvolvidas, sobretudo no que se refere à forma como me organizei para interpretar os dados da minha pesquisa.

Penso que Goldmman, ao estudar o "jansenismo", contribuiu intensamente para nos informar sobre o significado político da produção cultural, assim como para nos chamar atenção de um aspecto, também tratado por Gramsci, a saber: à medida em que uma instituição é criada com o objetivo de produzir cultura e transmiti-la, ela produz concomitantemente os seus intelectuais.

Porém, isto não se faz assistematicamente. E mais, esta instituição cultural não conseguiria se realizar enquanto agência formadora, se se pautasse em um saber difuso e improvisado. Aliás, seguramente, Goldmann jamais poderia ter estudado sobre a "Visão Trágica do Mundo" se toda produção cultural que a expressa, não estivesse registrada e documentada, e, ainda, não teria o porque da produção intelectual de Port-Royal despertar tanta íra dos poderes constituídos, se esta fosse uma manifestação esporádica, desorganizada e sem qualquer qualidade.

Assim pensando, volto-me sobre as condições da educação da criança negra no Brasil. Ora, se a função da escola, conforme Gramsci e Rodrigues, é o de preparar o cidadão para atividades diretivas, penso que "o saber escolar", que lhe será transmitido, deva ser revisto rigorosamente. Pois, se a escola apóia-se no patrimônio cultural legado pelos povos, é preciso saber:

Primeiro: Como este patrimônio se encontra organizado no interior da escola? E como este vem sendo transmitido às gerações futuras? Ou seja, faz-se necessário avaliar a produção do sa-

ber e a qualidade de seus registros, por um lado, e, por outro as condições objetivas de seus transmissores (professores e material didático).

Segundo: A medida em que se tem em conta a importância prévia da acumulação do patrimônio cultural a ser transmitido, penso que temos de explicitar qual patrimônio cultural a escola brasileira se propõe transmitir.

Orientado por essas indagações, eu me deparei com um problema, (um dos mais difíceis que enfrentei na elaboração dos dados desta dissertação), que foi a precariedade dos registros e da organização dos conteúdos referentes ao patrimônio cultural dos grupos étnico-raciais negros, sem contar, é claro, a observação que fiz sobre o tratamento desprezível dado pela escola à história desses grupos, na dinâmica interna das relações político-raciais da sociedade brasileira.

Diante do complexo estado de precariedade apresentado, não se tem como negar que a formação de quadros dirigentes, em se tratando da educação das crianças negras, pressupõe, urgentemente, a preparação de intelectuais que se dediquem à organização do patrimônio histórico-cultural dos grupos étnico-raciais negros. Com isto, oportunizar-se-á a transformação do referido patrimônio em "conteúdo escolarizável", de forma a que este ocupe o espaço a que tem direito entre as disciplinas que compõem o currículo escolar destinado à formação do cidadão.

Por este motivo acima exposto, não havia como eu fazer uma leitura de Gramsci cuja interpretação se distanciasse de seus seguidores. A própria limitação sócio-cultural, que determina tantos os escritos de Gramsci como as reflexões por mim, aqui, feitas, já seria suficiente para tal distanciamento.

Quando o mencionado autor imputou à escola o papel de organizadora da cultura, ele, certamente, não tinha na sua mira uma sociedade formada por grupos étnico-raciais diferentes (negros e brancos) e em conflito entre si. Da mesma maneira que, quando se pautou por aquilo que chamou de "cultura ocidental", tinha

bem definido o seu universo cultural, e, seguramente o patrimônio cultural dos grupos étnico-raciais negros estava fora do seu Ocidente. Penso que, ao retermos algumas obras sobre Educação, (em especial aquelas que tratam do "saber escolar"), deveríamos observar, quando admitem ser a "Escola, uma instituição organizadora da cultura", se se está levando em consideração de que cultura se trata.

Pude averiguar, nos textos examinados, que esta questão não é abordada explicitamente por nenhum deles.

Centrados no aspecto funcional da instituição escolar, ou seja, no processo de transmissão do conhecimento, os referidos estudos dispõem-se em discutir a qualidade do saber ensinado e as condições necessárias para que isto ocorra. Assim, o caráter revolucionário e transformador da escola está, segundo os mesmos, em garantir uma educação de boa qualidade a todos, indiscriminadamente. Devo esclarecer que estou de pleno acordo com esta posição tomada e convencido de que a educação da criança negra deve estar fundamentada na qualidade do ensino escolar. Levando-se em consideração a condição de vida dos grupos étnico-raciais negros no Brasil, ter uma educação de boa qualidade é imprescindível.

Porém, em se tratando de uma sociedade onde a discriminação racial contra os grupos étnico-raciais não-brancos determina as relações sociais entre os diversos segmentos e entre as classes sociais, não garantir a presença e a transmissão do patrimônio (histórico-cultural desses grupos no "fazer pedagógico" da escola, significa manter o "status quo" da ordem social racista, conspirando contra uma ordem social democrática.

Da mesma forma que assegurar uma educação de boa qualidade a todos é função política da escola, na perspectiva racial das relações sociais no Brasil, garantir a organização e a transmissão do patrimônio cultural dos grupos étnico-raciais não-brancos também o é. E na ótica da construção de uma ordem social democrática ("a invenção democrática" na expressão de Claude Lefort), trata-se de assegurar a pluralidade do social em con-

traposição às práticas sociais que apontam para o totalitarismo.

E, aqui, penso eu, é preciso refletir sobre alguns aspectos (que pela forma como vêm sendo tratados, fazem-me divergir de outros autores), principalmente sobre aqueles que se referem à questão de quem, na sociedade, deve garantir e assegurar o direito de acesso à educação e o de interferência nos conteúdos escolares.

Gramsci, a meu ver, quanto a esta questão, não deixou dúvida:

"A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas" (11)

O caráter demiúrgico do Estado, apresentado no texto acima, merece reflexão. Primeiro porque da forma como é colocado poderia nos levar a suspeitar e mesmo a questionar sobre a natureza do Estado enquanto instância separada do social cuja transmutação do privado no público se dá exclusivamente no domínio da representação: do ideológico. E neste sentido, restaria saber em que medida o Estado garantiria de fato "educação e formação das novas gerações (...) sem divisões de grupos e de castas", se a função enquanto instância separada é, exatamente, a de manter as divisões e camuflá-las.

Evidente que esta não é a leitura que se deva fazer de Gramsci, embora a forma como ele se posicionou, permitiu-me fazê-la.

Admitindo-se que o referido autor tenha outro entendimento acerca do que venha ser a natureza do Estado, penso ser essencial discutir alguns aspectos da sua teoria ou, mais precisamente, da compreensão que os seus seguidores dela tiveram.

Para tanto, eu escolhi o ensaio de um de seus maiores estudiosos, Norberto Bobbio - "O Conceito de Sociedade Civil" (12), e

xatamente porque, neste texto (a meu ver de leitura obrigatória para o estudo da obra de Gramsci) encontram-se desenvolvidas as categorias-chave do pensamento político gramsciano.

Quanto à natureza do Estado, Bobbio, assim, se expressa:

"... A teoria do Estado de Antonio Gramsci - refiro-me em particular, ao Gramsci dos Cadernos do Cárcere - pertence a essa nova história, para a qual, em resumo, o Estado não é um fim em si mesmo, mas de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por essa e, portanto a essa subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente" (13) (os grifos são meus)

Ora, o que leva Gramsci a definir o Estado como subordinado à sociedade e, também, não aparece como entidade superposta a ela, mas condicionado pela mesma?

O caminho para a resposta à questão está exatamente naquilo em que Norberto Bobbio identificou como conceito-chave do pensamento político gramsciano: Sociedade Civil. E como se sabe, para Gramsci, a mesma não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura. O que isto significa?

No entender de Bobbio significa que "... seríamos tentados a dizer que a sociedade civil compreende, para Gramsci, não mais "todo o conjunto das relações materiais", mas sim "todo o conjunto das relações ideológico-culturais"; não mais "todo o conjunto da vida comercial e industrial", mas "todo o conjunto da vida espiritual e intelectual" (14)

Nesta linha de raciocínio, penso ser fundamental assinalar aquilo que ela traz de essencial. Como bem explicita Bobbio, para Gramsci, a Sociedade civil se encontra no mesmo plano do Estado, e ambos (e somente ambos) "correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e à do domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico" (15) (a citação de Antônio Gramsci é de Bobbio e os grifos são meus)

Em síntese, explicita-se o primado da dominação que compreende: a força subsidiada pelo consenso.

Neidson Rodrigues apreende este primado, e com muita clareza:

"... Nas modernas sociedades, por exemplo, não se pode deixar de considerar que, além dos grupos sociais tradicionalmente organizados numa sociedade de classe, há também as variadas formas de organização e de instituição que aí surgem - aquilo que Gramsci chama de "as organizações da sociedade civil. Tais organizações, a sua complexidade e com a articulação que mantêm com a sociedade política, isto é, com o poder político do Estado, acabam criando um bloco extremamente poderoso tanto para implementar ações transformadoras em toda a sociedade quanto para impedir ações que possam ferir os interesses dos grupos organizados nessa sociedade.

Essas novas formas de organizações multiplicam-se em associações de bairros, associações profissionais, pecuárias, agrícolas, indígenas, de negros, de mulheres, sindicatos, corporações industriais e comerciais que podem criar uma forte barreira impeditiva para as ações transformadoras quando as iniciativas não respondem aos interesses dos que pertencem à diversidade dessas organizações" (16)

Segundo Rodrigues, as organizações da sociedade civil podem facilitar ou impedir as ações do poder do Estado, o que não deixa de ter razão, porém, isto não significa que, quando a ação é de impedimento, uma outra forma de poder esteja se estruturando na sociedade. O que me afasta dessa interpretação é a unilateralidade em que se trata a prática social dos grupos em questão.

Está, pois, subjacente à linha de interpretação de Rodrigues que há um movimento na sociedade, à medida em que esta se impulsiona pela luta de classes, que se dirige para o centro de poder do Estado, no sentido de ou preservá-lo (evitar que seja assaltado) ou tomá-lo (para mudá-lo). Nesta perspectiva, e tão somente, não tem como discordar de que as ações de resistência de organizações da sociedade civil podem significar um outro poder em gestação.

E, aí, sim:

"É extremamente ingênuo, diante disso, acreditar que a simples tomada do poder político do Estado, por exemplo, a substituição de um partido por outro partido no governo, seja capaz de impulsionar, por si só, transformações significativas na forma de atuação do governo" (17)

Ainda, nesta perspectiva, é compreensível a idéia de que, para se promover "transformações significativas", o único caminho "possível", que não o do indesejável uso da violência física, seja o de remover, objetivamente, as resistências e de pôr em seu lugar o consenso. E neste sentido, não teriam, realmente, outras alternativas de ação política, senão aquelas "lições ao príncipe" apontadas por Rodrigues":

"... A possibilidade de um programa ser implementado na sociedade num certo momento histórico depende do nível de articulação das idéias desse programa com as expectativas das organizações da sociedade civil atuantes nesse Estado (...) As organizações funcionam como as trincheiras. Segundo Gramsci, às trincheiras são pontos de resistência ou são pontos de avanço (...) As organizações da sociedade civil numa sociedade moderna funcionam como as trincheiras, e é praticamente impossível desencadear uma ação global na sociedade, ignorando as trincheiras (...) É necessário, portanto, que os governantes e os partidos políticos tenham clareza da necessidade de ocuparem essas trincheiras, quebrando as resistências adversárias que impedem a execução do seu programa de ação e, ao mesmo tempo, criando formas que possibilitem o caminhar histórico da proposta em execução" (18) (os grifos são meus)

Para, se as oposições na sociedade civil são encaradas como trincheiras que devem ser ocupadas pelo governo e pelos partidos, e no lugar da resistência deve ser instaurado o consenso, resta nos saber onde se localiza, então, o "espaço da liberdade" apontado por Gramsci. Entendendo eu que este "espaço da liberdade" seja exatamente aquele que, no conjunto social, permitiria a construção de uma ordem democrática. Ou seja, plural.

Se o caminho indicado for no sentido apontado por Rodrigues, a possibilidade de se implantar um programa implica na garantia de um projeto hegemônico que assegure a uma classe social a direção cultural da sociedade. Tal movimento não se realizaria

sem o adesismo popular e a ação estatal que se exerce sobre o conjunto social, de forma a controlar toda esfera da vida societária.

Por esta trilha, não seria possível garantir a pluralidade cultural exigida na educação da criança negra. O caminho terá de ser o dos movimentos sociais.

Nesta outra ótica, a leitura dos movimentos sociais não poderia passar por aquela feita por Gramsci. Certamente, a trilha terá de ser outra:

"... Se trilharmos o caminho aberto pelas distinções gramscianas entre sociedade civil (como sistema de necessidades reguladas juridicamente e cimentadas ideologicamente) e sociedade política (como conjunto de instituições, lugares e procedimentos do debate político como debate partidário), veremos que a primeira se articula, para baixo, com os movimentos sociais, enquanto a segunda se articula, para cima, com o Estado. Este aparece relacionado com a sociedade civil pela mediação da sociedade política e, graças a essa mediação, pode fornecer coesão e coerência à sociedade civil. Nesta perspectiva, confundir sociedade política e governo é reduzir o campo de ação política e caminhar numa direção totalitária. Por outro lado, confundir sociedade política e sociedade civil implica cair nos dispositivos formais de democracia liberal ou, então, no corporativismo do tipo fascista. Enfim, confundir sociedade política e Estado seria decretar a desapareção do espaço de debate e de manifestação dos conflitos, necessários numa democracia real. Estas distinções, que se encontram explícitas no eurocomunismo, explicam o papel assumido pelo conceito gramsciano de "guerra de posição" como conquista gradual da hegemonia ideológica pelas classes populares no interior da sociedade civil, como sua organização no interior da sociedade política e, finalmente, como sua possibilidade de tomar o poder do Estado através do jogo democrático. Do ponto de vista político, a recusa do modelo leninista, a ênfase nos movimentos sociais (guerra de posição" no interior da sociedade civil), o elogio das instituições políticas democráticas ("guerra de posição" no interior da sociedade política) e aposta na passagem ao socialismo sem repetir experiências anteriores podem, quando muito, levar a uma crítica coerente do Estado representativo, mas não conduzem a uma crítica do Estado como tal.

Portanto, se a política, no modo de produção capitalista, exigiu formas determinadas do Estado e se os movimentos sociais podem levar à contestação de uma dessas formas (com seus respectivos conteúdos, evidentemente), um dos problemas reabertos por eles é o modo de partici

pação na sociedade política como meio de expressão globalizante. O que se tem visto, aqui e alhures, é a manutenção da idéia de partido (seja qual for sua forma de organização interna) como instrumento dessa participação. Isto significa que os movimentos sociais, mesmo quando se efetuam sob a forma da democracia direta ou de base, permanecem referidos a um modelo de vida político cujo aparecimento foi determinado pelo capitalismo. Nada impede, pois se assim não fosse a ação histórica seria impossível, que os movimentos sociais e suas expressões político-partidárias introduzam práticas sociais que o sistema capitalista seja incapaz de incorporar e que, ao se desenvolverem sem que ele encontre dentro de si a possibilidade de repô-las, tais práticas revolucionem o real. Todavia, o contrário também é possível, pois não podemos dissimular os limites dos movimentos sociais (19) (os grifos são meus)

Orientado pelas observações feitas por Marilene de Souza Chauí, sobretudo aquelas que explicitam a possibilidade "do espaço de debate e de manifestações dos conflitos, necessários numa democracia real", bem como a possibilidade de uma prática social que conduza a uma crítica do Estado como tal, tentei trilhar a minha (re)-leitura dos movimentos sociais, que se distanciou daquela feita por Neidson Rodrigues.

Não há nada que assegure estar a direção dos movimentos sociais voltada, necessariamente, para o centro do poder estatal, com o objetivo de torná-lo mais forte, visto ser possível uma ação histórica capaz de desmascará-lo incessantemente, não permitindo que este se exerça, todo poderoso, sobre o céu e a terra.

Neste sentido, para responder à questão a quem caberia garantir e assegurar o direito de acesso à educação e à interferência nos conteúdos escolares, busquei analisar o Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, visto ser este um "espaço de resistência" (trincheira) e como tal poderá se constituir num espaço de liberdade capaz de, juntos com outros movimentos sociais, inviabilizar a dominação enquanto tal.

E ainda, na medida em que o Movimento Negro Unificado tem, em seu Programa de Ação, estratégias de intervenção no aparelho escolar e, conseqüentemente, no saber escolar, há aí o embrião de uma proposta que visa, em última instância, a preparação do

cidadão negro. Mais à frente, eu tratarei do referido documento.

Por ora, devo esclarecer que, também, reconheço as limitações dos movimentos sociais, não só aquela que Marilena de Souza Chauí chamou atenção (no lugar de desencadearem ações que inviabilizem a reposição do sistema, eles se constituam no espaço pelo qual o sistema se repõe), como, também, outras de natureza política que fazem com que os movimentos sociais, em dado momento, se distanciem das suas bases, transformando-se em instâncias apartadas; porém, mesmo assim, penso que, por meio dos movimentos sociais, a sociedade pode se reinventar constantemente.

Foi nesta perspectiva que organizei os dados sobre a apropriação da escola pelos movimentos sociais dos grupos étnico-raciais negros, onde a escola é um instrumento, embora não exclusivo, decisivo para o seu projeto de cidadania.

E neste sentido, a idéia de que a função da escola é a de formar o cidadão, não terá, daqui para frente, condições de ser compreendida na sua totalidade, se a instituição escolar for reduzida, apenas, ao seu aspecto funcional. Com essa redução estar-se-á desconsiderado a ambivalência que a referida idéia carrega em si, e conseqüentemente, estar-se-á obscurecendo o conceito de cidadania.

Deixa-se, assim, passar despercebido o fato de que, ao se afirmar que a "Escola tem a função de formar o cidadão", joga-se, sutilmente, com duas interpretações, a meu ver profundamente diferentes entre si.

1ª Interpretação: a criança e o jovem, ao chegarem à escola, não são cidadãos. Cabendo, assim, a esta formá-los.

Tal linha de raciocínio implicou em uma diversidade de práticas pedagógicas, muitas até antagônicas entre si, embora buscassem, em última instância, formar o cidadão.

pesar das múltiplas derivações que comportam, em linhas gerais pode-se identificar duas tendências históricas que delimitaram as referidas práticas pedagógicas.

uma que, pautada no conceito formal de cidadania, organiza o saber escolar de forma a transmitir aos "futuros" cidadãos tudo aquilo que a "ordem social" considera desejável para que eles cumpram "conscientemente" a sua cidadania, sem questionar, claro, os seus fundamentos.

este sentido, grupos e segmentos sociais digladiaram entre si a definição de currículos e de programas de ensino, na metódica elaboração de disciplinas que difundiriam os princípios de cidadania, de civismo, de patriotismo, de direitos e deveres etc... A história da Educação no Brasil é marcada por estas lutas cujas personagens em evidência variaram entre: católicos, liberais, integralistas, populistas, militares, tecnistas(20)

as repercussões desta prática foram igualmente variadas, definindo-se "o grande objetivo" da "escola como sendo o de formar "bom" cidadão, ou seja, formar um indivíduo, consciente de seus deveres, de suas obrigações e cumpridor de suas tarefas. O antenador da Ordem é obediente à autoridade do Estado, pois, muito cedo, o "bom" cidadão deve aprender e reconhecer a legitimidade destas duas "entidades supremas", afinal será por meio delas que os seus direitos à cidadania serão assegurados.

ensino que, mais a frente, poderei demonstrar, através de dados, o quanto estas idéias, acima expostas, entrecruzam-se e incidem na escola. Por ora, quero apenas ressaltar que em decorrência desta "nobre função" que se lhe atribuiu (não por acaso), a escola e a escolaridade adquiriram "poderes extraordinários". Pois, se cabe a ela tão importante missão (formar o cidadão), estar fora dela faz diferença, significa, em muitos casos, abandono total.

, neste sentido, eu não posso concordar com as análises sobre a escola que a apreendem apenas em seu aspecto funcional. Embora

ela tenha função definida na sociedade, não se reduz a sua função, pois se assim o fosse, a escola já teria desaparecido há muito tempo ou talvez sido substituída por uma outra instituição social.

Basta lembrar o conjunto de denúncias contra a escola, por esta não estar desempenhando devidamente a sua função.

E, nesta linha, penso, também, que a idéia da escola como agência formadora de cidadãos não teria condições de permanecer tantos séculos, inabalável.

No meu entender, a escola e seu dogma mantêm-se protegidos, não por sua funcionalidade, tampouco porque venha cumprindo com esmero a sua função, mas, sim, porque esta, enquanto instituição, inscreve-se no imaginário social (21) e, somente, por meio deste, ela se define como agência de formação de cidadania.

Eu não tenho dados suficientes (e não era o objetivo desta pesquisa) para analisar o impacto deste fenômeno ideológico sobre as expectativas educacionais das classes populares e dos ex-cluídos do sistema escolar (22), mas pude inferir, tendo em vista a força dos movimentos sociais, nos últimos cinco anos, que a luta pelos direitos de cidadania é questão de sobrevivência para a grande maioria da população deste país. (22)

Penso que seria importante refletir, aqui, a relação da escola com o imaginário social, porém, parece-me fundamental analisar-se, antes, uma outra visão da Escola formadora do cidadão...

Ainda, nesta mesma linha de raciocínio que reduz a escola à sua função, encontra-se a outra tendência histórica, anteriormente assinalada, que trata a escola como mediadora e a escolarização como uma passagem fundamental à formação da população infanto-juvenil. Entretanto, esta distancia-se dos aspectos "formalistas" dos conteúdos escolares e entra-se na análise da função instrumental da escola, porém focalizando aquilo que considera como "o seu fazer" privilegiado: transmissão do saber.

Segundo os defensores desta tendência, não será organizando e transmitindo conteúdos rigorosamente idealistas que se formará o cidadão, mas sim, transmitindo-lhe competentemente o saber que lhe é negado...

"... No meu modo de entender, apenas por formalismo poderíamos propor, para que a escola deixasse de ser reprodutora, que ela se tornasse agência de formação revolucionária. Não seria aí que se poderia concretizar o potencial transformador da educação escolar(...) A melhoria de vida, a obtenção de emprego, a aquisição de bens materiais, aspirações para as quais a escola é importante, são um benefício concreto. Não configuram um projeto revolucionário nem levam por si mesmos à negação da dominação. Mas constituem uma expressão individualmente negadora da origem de classe, cuja passagem para um objeto coletivo vai depender da participação de cada indivíduo nas demais instâncias da vida social, das quais as relações e organizações do trabalho é a mais importante, como mediação, a escolaridade pode dar algumas pré-condições para essa participação, mas não a determina, nem a direciona (...) Em termos simples seria ensinando, e bem, a ler, escrever, calcular, falar, e transmitindo conhecimentos básicos do mundo físico e social que a educação pode ser útil às camadas populares(...) como estratégia de melhoria de vida e pré-requisito para a organização política" (23) (os grifos são meus)

Sem dúvida alguma, esta linha de raciocínio avança em relação a primeira, sobretudo porque explicita os grupos que na sociedade lutam por fazer valer a sua cidadania: as camadas populares. Abandonando-se, assim, aquela postura pedagógica que trata a cidadania por suas generalidades ou universalidades, jamais atingíveis.

Diferentemente da tendência anterior, não declara que os indivíduos não sejam cidadãos ao chegarem à escola, mas também não confirma que sejam. Dispõe-se a apresentar aquilo que considera como "pré-requisito" às camadas populares para agirem como cidadãos.

A escola, a meu ver e contrário a Namo de Melho, sempre dá "algumas pré-condições" e, ao dá-las não só determina a participação dos cidadãos como a direciona segundo alguns modelos hegemônicos. Caso isso não acontecesse, estar-se-ia a esboçar uma

proposta autogestionária da escola da qual não só as classes dirigentes repudiam como o pensamento da referida autora se distancia virtualmente.

Um outro aspecto, que a citação de Namo de Mello me chama atenção, é aquele que se refere à "negação individual da origem de classe". Movimento, aliás, que a escola realiza com esmero - Quando não exclui em massa parcelas significativas e majoritárias (e para estes, ao contrário de negar, ela confirma a origem de classe), os poucos advindos das camadas populares que conseguem permanecer maior tempo na escola, realmente poderá até "negar" individualmente sua origem de classe, como de fato ocorreu, em muitos casos, porém a referida passagem para "um objeto coletivo" só foi possível não com o "pré-requisito" dado pela escola (nem podia, a direção era outra), mas questionado e denunciando o sentido da sua utilidade.

E ainda, dos poucos que conseguiram permanecer na escola e, por sua vez, tiveram dificuldades em se livrar dos "pré-requisitos úteis" dados pela escola, o movimento de inserção no conjunto social foi absolutamente oposto ao apresentado por Namo de Mello, pois malgrado a participação destes nas relações e organizações do trabalho, não só "negaram" individualmente a origem de classe como se aliaram a algum projeto dominante.

E neste sentido a escola (como está organizada) cumpriu e bem, o seu papel.

Não vou me alongar muito nestas considerações, pois penso, por ora, ser suficiente apenas registrar que tanto uma tendência quanto a outra, embora se encaminhem por projetos políticos diferentes, ambas definem a formação da cidadania como um "a posteriori" da Escola e neste sentido não será a escola quem fornecerá "pré-requisitos" para formar o cidadão, mas ela é, em si, um "pré-requisito" para que isto aconteça.

2ª Interpretação: como a primeira, admite ser função da escola formar o cidadão, porém o cidadão que nela chega. Ou seja, crianças e jovens, ao chegarem à escola, são cidadãos. E nesta perspectiva, a cidadania não será algo que emergirá após a es-

colarização ou durante a experiência escolar, porque o próprio direito à educação escolar é, em si, o reconhecimento de que se é cidadão.

Foram os cidadãos que criaram a escola e não o inverso e, no construí-la, destinaram-na à formação de seus filhos. Impedir o acesso à educação ou excluir camadas da população infanto-juvenil da Escola significa negar-lhes o estatuto de cidadão, em outras palavras, significa privá-los de seus direitos.

E neste sentido, fixar a escola como formadora da cidadania é obscurecer a gênese não só da escola como do cidadão...

O cidadão emerge no âmbito da propriedade privada, ele é identificado, inicialmente, com "o proprietário". Somente aos proprietários se reconhecia o direito da condução da "coisa pública". Não há, na sua gênese, separação entre direito privado e direito público...

"... A noção do Estado como sujeito de direito público é relativamente recente. Na Roma antiga, cujo pensamento e métodos jurídicos foram incorporados pelo Ocidente nos inícios do capitalismo, são os cidadãos, e não o Estado, quem se investe da faculdade de acionar nas matérias de ordem pública". (a citação de Rudolf Von Ihering é de Luiz Werneck Vianna) (24)

"... da república romana, em que os proprietários gozam de plena cidadania, as instituições gentílicas, a família, a religião, se constituem no elo de ligação entre o indivíduo e sua sociedade, desconhecendo-se o espaço vazio que separa o público do privado. Ao contrário, o exercício do papel privado realizado nele mesmo o público e os cidadãos são os sujeitos jurídicos desse último (...) o direito privado romano, que o Ocidente moderno importou, não experimentou, em sua forma original, subordinação a um direito público. Paradoxalmente, esse resultará de uma invenção liberal - o indivíduo livre, apetitivo e isolado terá de contribuir sobre sua cabeça uma ordem da qual ele próprio se mantenha distante e em situação inferior. Sua emergência coincide com a fratura da sociedade em dois pólos, o Estado e a Sociedade civil, que passam a representar a duplicidade do homem da sociedade mercantil - sua face pública e a privada" (25)

E a partir daí, como esclarece o texto acima, público e privado manter-se-ão em tensão, e a cidadania, enquanto construção ju-

rídica, desenvolver-se-á no âmbito das lutas sociais postas em marcha pelos movimentos político-sociais, no sentido de redefini-la...

"... Na raiz dessa redefinição estará a emergência de poderosos movimentos político-sociais, que forçarão a abertura do sistema político para admitir participação ampliada" (26)

Será, assim, nesta perspectiva que encaminharei a análise dos dados sobre a formação da cidadania, elaborados na escola.

À medida em que me afasto da idéia de que a escola é quem forma os futuros cidadãos, penso que, para minha análise sobre a representação, que as professoras fazem do conceito de cidadão e comunidade, ser conseqüente, deverei intercalá-la com a análise do projeto de cidadania elaborado nos e pelos movimentos negros contra discriminação racial. E nestes, deter-me-ei, apenas, no que se refere à Educação da Criança Negra.

Ao reivindicar escolas para suas crianças, os grupos étnico-culturais negros aspiram, sem dúvida, os benefícios da escolarização, conforme assinalou Namo de Mello (op.cit.), porém, ao lutarem obstinadamente contra a discriminação racial a que são submetidos, estão a reivindicar a sua entrada na escola, a fim de que possam ensinar a lição do discriminado que só eles, por sua própria fala, podem transmitir.

E é, neste segundo aspecto, que vejo a importância do tema. "A Educação da Criança Negra: uma proposta de cidadania", pois cabe, aqui averiguar o que dificulta a "entrada" dos movimentos negros (e de um modo geral, de outras organizações populares) na escola.

Declaro, pois, que examinando este aspecto, acima mencionado, pude observar que as reivindicações das camadas populares por ampliação da rede física e de maiores oportunidades educacionais, por um lado, e, por outro, "o uso político" que setores da classe dominante fizeram e fazem dos prédios, instalações, merenda escolar, distribuição de material didático, contrata -

ção de professores, nomeação de diretores etc... extrapolam os limites da funcionalidade da escola, atingindo a rede de significações em que esta se insere.

Neste sentido, a escola até pode não cumprir a função que se lhe atribui (são fartamente conhecidas as denúncias sobre os "desvios" de função da escola), mesmo assim, ela é reivindicada, pois, na ótica do simbólico, ela vale pelo que representa no imaginário social.

Penso que devo me explicar, inclusive explicitar alguns termos, aqui, usados.

Foi estudando a obra de Castoriadis- "A Instituição Imaginária da Sociedade"(27) - que pude esclarecer alguns fenômenos, na construção do real, bem como pude levantar algumas pistas para responder questões postas pelo real.

A questão, que se me colocava, de imediato, era a de saber o que tornava possível à escola permanecer, durante tanto tempo, como agência formadora da cidadania, malgrado o estado de penúria em que se encontra, sobretudo, no sistema de ensino brasileiro (Posta em segundo plano, no elenco de prioridades nacionais, oferecendo um ensino de qualidade duvidosa, remunerando os docentes com salários baixíssimos e outros descasos mais).

Por outro lado, era-me igualmente obscuro o fato de que esta instituição, criada com objetivo de preparar o cidadão para dirigir a sociedade, abandonava sua função (específica) de transmissão do saber, e se prestava a "alimentar crianças", a "dar atendimento médico", a "distribuir medicamentos", a "promover campanhas de vacinação" e outras coisas mais.

Eu penso que não se pode dissimular o quanto essas questões ocupam e vem ocupando as discussões de educadores e autoridades de ensino no Brasil, cujos debates polarizam, pelo menos, duas tendências opostas. Uma que advoga a ortodoxia da função escolar, e, neste sentido, erige-se contra "os desvios" da escola, propondo-se, assim, a formação de um bloco combatente que visa

olocá-la nos seus "verdadeiros" trilhos. A outra, se pautando por uma visão, dita "realista" de sociedade, discorre, longamente, sobre as misérias política e econômica do povo, advogao, assim, a idéia de que a "escola", frente ao estado de poreza da sua clientela, deve fazer "alguma coisa" para minoráo. É, nesta perspectiva, que aparecem os estudos sobre a alientação do escolar" (28), a criação da Fundação de Assistência ao Estudante, órgão federal cuja competência se volta para tender o "estudante carente", e nesta linha, os correlatos em nível estadual - Os Programas Estaduais de Alimentação Escolar PEAE), os Núcleos de Assistência ao Educando (NAE) (29)

que me parece muito importante, nestes debates, é o fato de ue tanto a primeira quanto a segunda tendência admitem que a scola, além da função que se lhe atribuiu, tem um significaço social (que não coincide, necessariamente, com as finalidades funcionais; e este aspecto Castoriadis assinalou muito em:

"... Estas constatações levam a um questionamento da visão corrente da instituição, a qual chamaremos de visão econômico-funcional(1). Referimo-nos a visão que quer explicar tanto a existência da instituição como suas características (idealmente, até os mínimos detalhes) pela função que a instituição preenche na sociedade e as circunstâncias dadas, por seu papel na economia de conjutno da vida social<sup>2</sup>. (os grifos são do autor) (30)

om estas observações, Castoriadis entende que elas compreendem não só àquelas correntes que se convencionou chamar de funçionalistas, como, também, à visão marxista...

"... É finalmente também a visão marxista, para qual as instituições representam a cada vez os meios adequados pelos quais a vida social se organiza para adapta-se às exigências da "infra-estrutura". Esta visão é amenizada por diversas considerações: a) A dinâmica social assenta-se no fato de que as instituições não se adaptam automática e espontaneamente à evolução da técnica, existe passividade, inércia e "atraso" recorrente das instituições em relação à infra-estrutura (que deve ser cada vez rompido por uma evolução); b) Marx via claramente a autonomização das instituições como a essência da alienação - mas possuía finalmente uma visão "funcional" da própria alienação; c) as exi

gências da lógica própria da instituição, as quais podem separar-se da funcionalidade, não eram ignoradas; mas sua relação com as exigências do sistema social ca da vez considerado, e principalmente com "as necessidades de domínio da classe exploradora" permanece obscura, ou então é integrada (como na análise da economia capitalista por Marx) na funcionalidade contraditória do sistema (31)

A medida em que as instituições não se limitam às funções vitais que preenchem, na sociedade, será preciso, então, explicitar o campo que lhes permite extrapolar tais limites. E o ponto de partida para este empreendimento é, no entender de Castoriadis, "o simbólico" - "a maneira de ser sob a qual se constitui a instituição"...

"... As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica" (32)

Em se tratando da instituição escolar, esta constatação já foi feita por uma série de teóricos da educação, basta lembrar a memorável "Reprodução" de Bourdieu e Passeron, em que os referidos autores tinham em conta a inserção da Escola numa rede simbólica que a equipava e a (re-)funcionalizava no sentido de exercer o controle social, por meio do que chamavam de "violência simbólica". Ora, mas ainda, nesta perspectiva a escola é reduzida à sua função. Penso, assim, que a contribuição de Castoriadis vai em outra direção.

"... Toda visão funcionalista conhece e deve conhecer o papel do simbolismo na vida social.

Mas é só raramente que ela reconhece sua importância e entende, então, a limitá-la. Ou o simbolismo é visto como simples revestimento neutro, como instrumento perfeitamente adequado à expressão de um conteúdo preexistente, da "verdadeira substância" de relações sociais, que nem acrescenta própria do simbolismo é reconhecida, mas esta lógica é vista exclusivamente como a inserção do simbólico em uma ordem racional, que impõe suas conseqüências, quer as desejamos ou não. Finalmente, dentro dessa visão, a forma está sempre a serviço do fundo, e o fundo é "real-racional". Mas não é assim na realidade, e isso destrói as pretensões interpretativas do funcionalismo" (33)

Quando da inserção exclusiva do simbólico na ordem racional, obscurece-se um aspecto fundamental de sua forma de existir no e para o social: o ritual. E, ao se obscurecer o referido aspecto, dificilmente se compreenderá os motivos que levam a instituição escolar permanecer, longos séculos, como agência formadora da cidadania, embora toda precariedade, malgrado "os desvios" denunciados, sobretudo porque, nesta perspectiva racionalizante, se esquece que a escola, enquanto instituição do social, está estreitamente relacionada com o simbólico, e este, por sua vez, se realiza, enquanto um conjunto de significações, por meio de um ritual...

"... Em suma, um ritual não é um processo racional (...) Se um ritual fosse um processo racional, poderíamos encontrar nele a distinção entre o essencial e o secundário, a hierarquização própria a toda rede racional. Mas num ritual não existe nenhum meio de diferenciar, através de quaisquer considerações de conteúdo, o que importa muito e o que importa menos. A colocação no mesmo plano, do ponto de vista da importância, de tudo o que compõe um ritual é precisamente o indicador do caráter não racional do seu conteúdo. Dizer que não pode haver graus no sagrado, é uma outra maneira de dizer a mesma coisa: tudo aquilo de que o sagrado se apoderou é igualmente sagrado..." (34) (os grifos são meus)

o mesmo pode-se dizer em relação à escola: "tudo aquilo de que a mesma se apodera é igualmente escolarizável", ou seja, transforma-se, segundo Cury, em "idéias pedagógicas".

A merenda na escola transmuta-se em merenda escolar, o atendimento médico e a distribuição de medicamentos configuram-se como "saúde do escolar", por exemplo. E tudo passa a ser considerado sob o caráter "pedagógico".

Neste sentido, a análise de Cury acerca dos "rituais pedagógicos" é, a meu ver, uma contribuição muito significativa à crítica da escola, pois avança consideravelmente nas reflexões sobre a função do aparelho escolar, não deixando de considerar o seu conteúdo simbólico. Importa aqui ressaltar o que, enfim, há de essencial para se compreender o fenômeno da inexorabilidade de um dogma, que não é outra coisa senão os mecanismos que possibilitam a inscrição da escola no imaginário social.

Na leitura que farei, mais à frente, do Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, ficará mais claro o que estou pretendendo dizer. Ao se dirigir à escola, o referido movimento percebe que esta transmite conteúdos racistas, discriminando as crianças negras, mas, mesmo assim, vê a possibilidade de nela interferir por considerá-la importante na formação da cidadania. Ora, esta disposição para agir não existiria, no meu entender, se a escola, enquanto agência de formação da cidadania se inscrevesse na função e não no imaginário social, visto que, para a maioria dos membros dos grupos étnico-raciais negros brasileiros, ela não desempenhou a referida missão. A mesma observação pode ser feita à tendência, já assinalada, de transformar a escola em refeitório coletivo, ambulatório médico e outras funções. Ora, reconhecer a existência de crianças famintas, desnutridas ou mesmo portadoras de outras doenças, poderia desencadear uma série de programas de assistência a estas, em outros espaços sociais que não a escola. O fato de ter sido escolhida, por exemplo, para a execução dos referidos programas, não é, no meu entender, gratuito. De uma coisa estou seguro, que não foi pensando sobre a "função da escola", que tal escolha foi feita. Pois, no momento em que se lhe assoberbou de outras funções, divergentes da específica, reconheceu-se, conscientemente ou não, que a escola, além de sua mera funcionalidade, tem significações que se inscrevem no imaginário social.

neste sentido, uma outra observação de Castoriadis merece atenção:

"... a propósito do ritual: nada permite determinar a priori o lugar por onde passará a fronteira do simbólico, o ponto a partir do qual o simbólico invade o funcional"(35)

autor reconhece também que:

"... A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo se crava no natural e se crava no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isto faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e conseqüências que não eram nem visadas nem previstas. Nem livremente escolhido, nem imposto à sociedade considerada, nem simples instrumento neutro e medium transparente, nem opa

cidade impenetrável e adversidade irredutível, nem senhor da sociedade, nem escravo flexível da funcionalidade, nem meio de participação direta e completa em uma ordem racional, o simbolismo determina aspectos da vida da sociedade (e não somente os que era suposto determinar) estando ao mesmo tempo, cheio de interstícios e de graus de liberdade"(36)

Ora, entendendo que o simbolismo, ao mesmo tempo em que participa do racional, está repleto de graus de liberdade, penso que seria necessário explicitar o que os determina.

O caminho apontado por Castoriadis indica a existência, no campo do simbólico, de...

(...) um componente essencial e para os nossos propósitos, decisivo; é o componente imaginário de todo símbolo e de todo simbolismo, em qualquer nível que se situem(...) As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletimos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para "exprimir-se", o que é óbvio, mas para "existir", para passar do virtual a qualquer coisa mais(...) O delírio(...) bem como a fantasia mais secreta(...) são feitos de "imagens" mas estas "imagens" lá estão como representando outra coisa; possuem, portanto, uma função simbólica. Mas também, inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária (...) pressupõe a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é de vê-la diferente do que é.(37)  
(os grifos são meus)

percorrendo a trilha traçada por Castoriadis observações parecem-me pertinentes:

por esta linha de reflexão, é possível se compreender o porque a instituição escolar, embora reconhecida como um espaço de alienação e discriminação racial, é vista, ao mesmo tempo, como um espaço possível de libertação; compreende-se, também, o porque a escola, cuja função foi definida como a de "formar o cidadão", "ensinar, e bem, a ler, a escrever ...", desembocou em lugares totalmente inusitados: refeitório para alimentar escolares, mini-ambulatórios para tratar da saúde do escolar etc..

Estas operações, só foram possíveis, no meu entender, porque

todas as ações, que as conduziram, pautavam-se pelo plano do imaginário, ou seja, "a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é".

Uma outra observação, sem dúvida, original, pois leva-nos a uma revisão profunda sobre o significado da alienação e da criação no mundo contemporâneo é o papel do imaginário, que para Casto riadis:

"..Está na raiz tanto da alienação como da criação na história(...) Porque a criação pressupõe, tanto quanto a alienação, a capacidade de dar-se aquilo que não é."(38)

Eu penso que a leitura da obra de Castoriadis é fundamental para se compreender a forma de ser da Instituição. Apenas retive o necessário para a discussão dos problemas levantados em dado momento desta dissertação.

O referido autor abre, sem dúvida, inúmeras perspectivas, para se compreender ou, pelo menos, para se fazer uma releitura dos movimentos sociais e seus respectivos projetos sociais, diferente dos modelos do centralismo, ao mesmo tempo, em que chama atenção para o fato de que, dependendo da forma como estes movimentos conduzem a ação histórica, podem os mesmos constituírem-se no espaço da liberdade ou no espaço da alienação.

Interessa-me, pois, averiguar em que medida o Movimento Negro Unificado formula o seu projeto educativo, tendo em vista a reinvenção do social, ou seja em que medida, por meio do imaginário social, ele conduz o seu projeto de cidadania (a lugares nunca antes imaginados.

Aqui, antepõe-se um outro problema, mencionado anteriormente (cf. 177 e 178) que é o de averiguar o que dificulta a "entrada" dos movimentos negros na escola, algo, aliás, que não se pode dissimular.

Assim, pareceu-me necessário explicitar os mecanismos que servem de "barreiras", de "muros" entre a Escola e a Comunidade, mantendo-as separadas como instâncias autonomizadas. Apesar de

existir um discurso sobre a Integração Escola e Comunidade po-  
de-se perceber que este se sustenta vivo mediante rigoroso for-  
malismo pedagógico.

Devo esclarecer que, no exercício de explicitação deste fe-  
nômeno, eu me deparei com uma dificuldade não muito simples de  
superar, pois a mesma se insere no campo da crítica à escola, e  
como já disse anteriormente, tal discussão extrapola os limi-  
tes da presente dissertação. Estou seguro de que a polêmica, que  
se trava no referido campo, merece um tratamento mais rigoroso  
porém estou convencido também de que não tem como eu furtar de  
incluí-la, nas secções que se seguem, pois, de uma certa forma,  
o meu pensamento analítico organizou-se a partir da leitura dos  
diversos teóricos da educação que submeteram a escola à uma crí-  
tica sistemática.

Inquietou-me, sobretudo, perceber que as críticas feitas à  
escola (tanto aquela que se propôs a denunciar o seu conteúdo  
ideológico como a outra que se dispôs a reestruturá-lo de for-  
ma a "ser útil" aos excluídos) são pouco esclarecedoras quanto  
à natureza da separação entre Escola e Comunidade, e, no meu  
entender, até reforçam-na, na medida em que ambas operam, à sua  
maneira, com mecanismos que possibilitam um "fazer pedagógico"  
velado e resguardado por um ou vários grupos de especialistas  
que se outorgam o direito de serem os únicos "autorizados" a ma-  
nipulá-lo.

Para tanto, eu distriburei o capítulo obedecendo a seguin-  
te lógica:

Na primeira secção, analisarei alguns aspectos da luta que,  
hoje, os movimentos negros contra a discriminação racial tra-  
vam na sociedade, a fim de garantir o estatuto de cidadão, e nes-  
ta focalizarei, em especial, a batalha pela educação escolar.

Na segunda secção, deter-me-ei na representação mental que  
as professoras fazem do conceito de cidadania e que, de uma cer-  
ta forma, elas organizam em termos de conteúdo escolarizável.

Na terceira, apresentarei a fecunda discussão sobre a rela-  
ção Escola e Comunidade que se vem desenvolvendo no ambiente  
escolar e que, sem dúvida, é fundamental para se compreender  
o projeto de cidadania elaborado pelos grupos étnico-raciais  
negros no Brasil.

## 1ª Secção: Projeto de Cidadania

- Contra a discriminação racial nas escolas
- Por melhores condições de ensino aos negros
- Pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais
- Pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares
- Por um ensino voltado para os valores e interesses do povo negro e de todos os oprimidos
- Por mais vagas nas escolas públicas municipais, estaduais e federais
- Por mais bolsas de estudos
- Pela criação de Escolas Técnicas Municipais Profissionalizantes
- Pelo ensino Público e Gratuito em todos os níveis"(39)

Estes itens fazem parte da conclusão do Programa de Ação do Movimento Negro Unificado e se referem à Educação.

Evidentemente que, quando me propus, estudar a discriminação racial como fator de seletividade na escola de ensino fundamental, eu tinha, em perspectiva, a vontade de participar intensamente deste Programa de Ação.

Convencido de início que o grande desafio seria exatamente de investigar a manifestação da discriminação racial no interior da unidade escolar, tinha em vista fornecer, a partir da Pesquisa, subsídio à execução do referido Programa. Foi o que tentei fazer no primeiro capítulo desta dissertação.

Nesta primeira secção, decidi avançar nas discussões, com o objetivo de explicitar o projeto educativo embutido na luta contra discriminação racial. Pareceu-me fundamental este empreendimento, sobretudo porque o espaço político, onde o embate vem se travando, preenche-se com um novo conteúdo cujo significado não pode ser negligenciado por nós educadores. É algo que considero novo nos rumos da Educação no Brasil.

Novo porque elaborado pelo e no círculo dos discriminados sociais que ousam em projetar a educação de suas crianças. Rebelam-se.

Novo porque força-nos (a nós educadores) a fazermos a leitura do real a partir de outro registro, pondo em questão, assim, uma visão elitista da história...

"... A visão elitista da história que sempre dominou nossa formação nos leva, inconscientemente, a olhar para cima, para o Presidente, o Ministro, o Secretário Estadual, o Delegado de Ensino ou o Diretor, quando nos perguntamos se algo de novo em educação se faz ou pode ser feito no país, no estado, ou na unidade escolar. Sempre nos ensinaram, e continuamos a ensinar aos alunos, que a história é feita de cima para baixo; que os bem-pensantes, as elites controladoras do poder fazem a história, e a história da educação também, para os mal-pensantes, ou não-pensantes - as massas (...) Partimos do pressuposto de que há uma história que faz em baixo e uma educação que nasce e cresce nas camadas populares, feita pelas camadas populares para apreender sua vida e sua luta. E essa história, que se faz nas camadas subalternas, englobando sua consciência, sua educação e organização (...) condiciona a história oficial (...) As políticas públicas, as grandes decisões das elites, dos que controlam o poder, a riqueza, a propriedade, são tomadas levando em consideração essa história que se faz debaixo para cima, no seio das camadas subalternas sua consciência, seu processo educativo e sua organização. Ainda que estas camadas estejam desorganizadas e reprimidas, o Estado e as classes dominantes passam orientar suas políticas e decisões levando-as em conta (...) A aparente descentralização da administração do ensino, a vinculação escola-comunidade, a iniciação para o trabalho a nível de 1º grau para as camadas periféricas, a busca de programas e currículos mínimos mais "adaptados" à cultura, aos valores e à função dessas camadas, enfim, esse conjunto de medidas destinadas a compensar os filhos das classes subalternas no sistema escolar, parece alguma coisa ter a ver com a redefinição das forças sociais e com a nova consciência e organização dos trabalhadores e assalariados no contexto sócio-político brasileiro"

(40)

Admitindo-se, de acordo com as observações de Arroyo, que as elites dominantes levem em consideração essa "história que se faz de baixo para cima" ao elaborarem as políticas públicas, é possível que algumas reivindicações dos movimentos venham a ser atendidas, por exemplo, no tocante à Educação: a introdução da disciplina história da África nos programas oficiais de ensino ou a obrigatoriedade do estudo de Cultura Negra nas escolas públicas brasileiras.

Parece-me que o fato de essas reivindicações serem atendidas não exclui uma outra preocupação que é a de saber de que forma essas reivindicações serão contempladas.

Eu penso que o problema é de definir como será dada a história da África nas escolas e quem formará os especialistas que a ensinarão. O mesmo ocorre com o estudo da Cultura Negra. Resta saber quem organizará o seu conteúdo e o transformará em conteúdo possível de ser ensinado na escola. Ou seja, em conteúdo escolarizável.

Devo explicar-me ou pelo menos tentar explicitar o que entendo por conteúdo escolarizável.

Analisando a exposição de motivos feita no Programa de Ação do MNU (1982) sobre a Educação, chama-me atenção o fato de que, embora reconheça-se, por um lado, que o "processo de alienação da criança brasileira" se dê, sobretudo no interior da Unidade escolar (tal como, hoje, se estrutura), por outro lado o texto admite ser a educação um instrumento de libertação...

"O processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de idéias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro. Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história, não pode visualizar os caminhos e empreender quanto ao seu futuro.

No caso da criança negra, é justamente na escola que se dá a quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural através da internalização da ideologia do branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo se ela não reage, acaba por se envergonhar das suas origens e da sua condição de negra(...) A educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história européia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do negro e do índio na formação sócio-cultural do Brasil" (41) (os grifos são meus)

Pode-se perceber que o conteúdo do texto não põe em questão se a escola é ou não importante para as crianças negras. Porém, tu leva entender que sim. Pois é tão importante que deve ser apropriada pelos grupos étnico-raciais negros, a fim de servir seus interesses de escolarização. Ou seja, aquela idéia de que a escola formará os futuros cidadãos não atende as exigên-

cias destes grupos. Pelo texto, o processo é outro. São os grupos que exigem o cumprimento de seus direitos de cidadão, em outras palavras exigem que a escola se transforme (estrutura e conteúdo) a fim, de que efetivamente eduque suas crianças.

É importante que se atente para o fato de que a mudança desejada deve atingir não só os conteúdos mas também a estrutura. Que leitura o educador pode fazer desta reivindicação? Mais à frente voltarei a este assunto; por ora, interessa-me registrar que os grupos étnico-raciais negros querem mais do que "ensinar, e bem, a ler, a escrever, a contar...". Isto é fundamental, porém não é suficiente.

Entendendo que o texto se propõe a traçar, em linhas gerais, ações que devem ser desencadeadas pelos militantes, a carença do mesmo está em provocar debates e não em se concluir idéias apressadamente, aliás, a própria forma como está redigido não permitiria tal façanha. Por isso, eu me permito desenvolver aqui algumas pistas que me parecem em aberto no corpo do discurso.

Uma delas é a que se refere a reação da criança ao processo de inculcação ideológica(42).

Admitindo-se que o referido processo se dê dentro da escola, pode-se afastar qualquer idéia de que ele seja aleatório, difuso ou descompromissado. Pois, se ele se veicula por intermédio dos conteúdos educacionais, certamente ele se organiza de forma sistemática no interior da unidade escolar. Enfim, é um conteúdo que está organizado em textos mimeografados, livros didáticos e áudios-visuais. Não importa a forma de registro, ele está registrado.

Neste sentido, seria ingenuidade acreditar que "no final do processo" a criança negra reagiria ao conteúdo racista, espontaneamente. Não podemos nos esquecer dos determinantes sócio-econômicos-raciais que condicionam a experiência dessas crianças dentro e fora da escola, eles são elementos coibidores de qualquer ação espontânea.

A organização do conteúdo escolar segundo faixa etária e o desenvolvimento cognitivo e emocional não são procedimentos arbitrários(43). A psicologia infantil e da educação são provas disto, logo eu não vejo como se esperar das crianças negras uma reação contra os conteúdos racistas se não lhes forem organiza

dos outros não racistas e possíveis de serem ensinados na escola, de forma sistemática, obedecendo os mesmos princípios que regem o desenvolvimento cognitivo da criança.

Não se trata de construir um outro discurso ideológico, mas um contra-discurso que possibilite uma discussão aberta do "fazer pedagógico" da escola no sentido de transformá-la, e não restrita apenas aos especialistas e aos professores mas aberta à toda comunidade interessada na produção e transmissão do saber escolar. Embora, este procedimento seja uma pista dada pelo próprio texto, ele não é suficiente para se chegar ao objetivo pretendido: a organização de conteúdo escolarizável.

E a perspectiva em que "a transformação, não só da estrutura como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro", é colocada no texto, o sentido da organização desejada adquire nova configuração, pois, de forma explícita, indica-se aquilo que se constitui como crucial/necessário para educação da criança negra: resgatar a sua história.

Não se pode perder de vista que não se trata de estimular trabalhos acadêmicos de mestrado ou doutoramento, embora eles se façam, necessários. O que se coloca em questão é como produzir um conteúdo de história, de forma a resgatar o passado dos grupos étnico-raciais negros e que seja, ao mesmo tempo, possível de ser transmitido na escola de ensino fundamental.

Porém, da maneira como a proposta educativa, ali, se formula, é possível vislumbrar horizontes além do imediatamente perceptível. Exigir a "colocação, no mesmo nível da história europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do negro e do índio na formação sócio-cultural do Brasil", significa exigir da escola a transmissão de um saber que ela nunca se preocupa em organizar.

Ora, posicionar-se tão definitivamente em relação a escola, numa esfera pública, e determinar-lhe o "conteúdo útil" à formação de suas crianças é um direito, por excelência, dos cidadãos. Prova, sobretudo, de que é capaz de decidir o que é próprio para si e para sua prole. E ainda, ao determinar o conteúdo, o faz com os olhos voltados para o futuro: "Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história, não pode visualizar os caminhos e empreender quanto ao seu futuro!"

Aliás, uma exigência que aos grupos étnico-raciais negros é muito significativa, sobretudo porque se coloca no sentido de promover uma síntese entre o antigo e o novo.

Considerando-se, ainda, que a formulação, vista do ângulo da sua operacionalização, está a solicitar da escola algo que esta deveria fazer incessantemente: "Produção de um saber novo que, na linha de interpretação gramsciana, se traduziria em "uma nova cultura"(...)

"... Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma nova verdade que permaneça patrimônio de pequenos grupos intelectuais" (44)

O que este procedimento teria de novo?

Admitindo-se que, em relação ao registro e organização do patrimônio cultural dos grupos étnico-raciais negros (de forma a que possa ser transformado em conteúdo escolarizável) está por ser feito, pode-se perceber que, subjacente à exigência de se colocar a história da África e dos povos negros e índios no Brasil na mesma estatura da história europeia, existe a exigência de uma escola de boa qualidade.

Pelo simples fato de que, embora o patrimônio histórico-cultural europeu esteja organizado, há séculos, a sua transmissão na escola se dá de uma forma bastante precária, à medida em que o acesso ao livro didático é praticamente nulo (ou porque não se tem, ou não se dá importância para o seu uso, ou porque as bibliotecas escolares, ou não existem nas escolas, ou quando existem não são usadas para o que se destinam). Ter-se-ia oportunidade, mais a frente, de demonstrar o lugar que a disciplina Integração Social ocupa dentro das escolas, por mim, pesquisadas. Sem dúvida, revela o descaso a que é submetida, sem contar que o uso do livro sobre o assunto é irrelevante. As crianças têm como único referencial, na maioria das esco-

las, aquilo que suas professoras lhes falam. Neste sentido, não há como não concordar com Namo de Mello, quando observa que "na escola o que é essencial, é terra de ninguém..."

Destarte, o novo pode ser evidenciado nos seguintes fatos:

- . Primeiro - ao se exigir a história do negro nas escolas, está-se lutando contra a discriminação racial. Ou seja, luta-se por novos direitos.
- . Segundo - À medida em que o patrimônio histórico-cultural dos grupos étnico-raciais negros ainda não está suficientemente registrado e organizado para ser transmitido na escola, faz com que a sua inclusão no currículo escolar pressuponha muita competência dos educadores nesta tarefa.
- . Terceiro - Ao se reivindicar a inclusão da história do negro entre as disciplinas a serem ensinadas na escola, combate-se, diretamente, aquela prática de reduzir a produção cultural dos grupos étnico-raciais negros a atividades esporádicas. Condena-se, assim, os rituais pedagógicos que auxiliam a internalização de idéias estereotipadas a respeito da "contribuição do negro na cultura brasileira", que, na escola, acaba se transformando em apresentações de grupos de capoeira, de congadeiros, etc.. Quando não, promove uma palestra sobre o "13 de maio" e se satisfaz com o evento.

A exigência feita no documento do M.N.U. expressa-se ao contrário desta prática improvisada da escola, e, sem subterfúgios, o referido documento se traduz num protesto a não se reduzir a cultura dos grupos étnico-raciais negros em qualquer coisa que pode ser ensinada de qualquer jeito, quando houver tempo e oportunidade para isto. Enfim, está a se dizer o contrário: o estudo da história e das culturas negras, na escola, é essencial para a formação da cidadania.

É surpreendente observar que, subjacente à uma reivindicação, a prior, tão simples, encontra-se um conjunto de preocupações tão complexas que, se arrostadas na dimensão em que se formulam, sem dúvida inaugurariam um "saber novo", tanto do

ponto de vista histórico quanto do epistemológico.

Poder-se-ia começar indagando sobre a história da África ali proposta. História de qual África? Da África "primitiva"? Da África colonizada? Ou da África em transformação.

É, facilmente, percebível que o caminho a ser percorrido varia desde a demolição do etnocentrismo europeu até à concepção materialista da história. Quanto ao conteúdo, exige-se uma outra série de dificuldades. Por exemplo, no estudo da África colonizada, o que se seleccionaria como fundamental para ser transmitido na escola? As perversidades produzidas, como as "guerras fratricidas": Nigéria, na década de 60, que culminou com o genocídio da Biafra? Ou os sucessivos golpes de Uganda com seus sucessivos ditadores a trucidar o povo? Ou ainda, o fanatismo na Líbia que leva à morte centenas de jovens por fuzilamento? Incluir-se-ia, o estudo do racismo na África do Sul e a lei do Apartheid? Enfim, o que se seleccionaria e como se organizaria este conteúdo.

O que eu quero registrar é a complexidade das soluções que cada uma dessas questões trará, não terá como respondê-las se não for mediante a construção de um novo saber.

Sem contar os diversos movimentos de libertações do continente africano que não só produziram um conjunto de escritores libertários, como geraram também uma série de líderes revolucionários. O que seria mais importante: estudar a teoria da negritude ou a construção do socialismo, nas ex-colônias portuguesas? Seria possível estudar a História da África sem se conhecer a psiquiatria revolucionária de Frantz Fanon? Em que momento a antropologia de Pierre Clastres, sobretudo no que tange à sociedade anti-estatal, seria considerada no estudo da África?

É, neste sentido, que, no meu entender, se está propondo a construção de uma nova cultura... e, por isso mesmo, a crítica à escola e ao saber escolar contido no Programa de Ação do Movimento Negro Unificado assume dimensão histórica, sobretudo porque não foi elaborado por teóricos da educação ou administradores do ensino, até poderia ter sido, mas não foi; o documento resulta de um movimento político-social cuja prática social autorizou os seus participantes a falarem, por si,

do seu projeto de cidadania.

A apropriação da escola e do saber escolar, enquanto objetivo a ser conquistado, faz parte deste projeto de cidadania. Quanto aos procedimentos a serem adotados para que o fato se concretize o Movimento Negro Unificado não deixou dúvidas : "cabe ao M.N.U.:

- Denunciar e combater a publicação de livros didáticos para crianças e adolescentes, com conteúdos racista. .
- Realizar debates e cursos para professores e normalistas sobre o racismo na educação" (45)

Pode-se perceber também que a referida apropriação, entre outras conquistas, pressupõe a transformação dos mediadores considerados basilares na transmissão do conhecimento: o professor e o material didático. Sendo que este último deverá ser submetido, conforme citação acima, ao exame crítico do Movimento Negro Unificado, incluindo conseqüentemente a comunidade negra, a fim de que a denuncia do conteúdo racista nos livros didáticos possa realmente desempenhar o seu papel de instrumento de luta contra-ideológica.

No texto ora examinado, fica explícito que "cabe ao M.N.U. denunciar e combater". Ou seja, convoca os militantes para uma ação direta sem se referir à intermediação do Estado ou de representantes formais dos "interesses populares".

O mesmo se dá em relação aos agentes pedagógicos. Embora todos os cursos e reciclagens dados pelos especialistas das Secretarias da Educação, o M.N.U. propõe-se, explicitamente, a atuar, diretamente, no processo de capacitação de professores, e, como se pode perceber pelo texto, a ação se estende às escolas de formação do magistério.

Como a ação proposta não se dá no vazio, ela tem um alvo bem definido: a escola. E aí há impedimentos igualmente bem definidos. Um deles refere-se a não abertura da escola à comunidade; o que é imposto sobretudo por sua estrutura.

Da forma como a instituição escolar se organiza, dificilmente, ela abriria uma discussão sobre o material didático de que se utiliza para "formar o cidadão" com os movimentos sociais. Não raro, considera-se interferências dessa ordem como intromissão indevida em assuntos "especializados".

Quanto à relação entre movimentos sociais e professores, o problema torna-se mais complexo, sobretudo porque a relação que a escola hoje mantém com o mundo externo (quando o mantém), limita-se a reuniões com pais ou com o chamado colegiado, que incorporado à estrutura da escola, submete-se à autoridade do diretor ou diretora da escola.

Seriá "uma utopia literária" (para usar a expressão de Neidson Rodrigues) acreditar que os movimentos negros teriam alguma chance de promover cursos ou encontro com os professores, na estrutura em que a escola se encontra, hoje. Acontece que, embora a rigidez estrutural do aparelho escolar seja verdadeira, deve-se considerar, por outro lado, que as estruturas não são imutáveis. O que, na ótica do poder do Estado, é considerado como um limite histórico, na dos movimentos sociais este limite pode ser transposto.

Não se deve esquecer que a proposta de "realizações de debates e cursos para professores" se formula no âmbito de um movimento social (um espaço de liberdade e não de dominação), e de um movimento cujos seus membros têm bem definido para si os mecanismos societários que os oprimem. Neste sentido, acreditar que a proposta educativa por eles formulada não "mantém" uma relação histórica profunda com o momento", é relegá-los ao estado de ignorância". É o mesmo que admitir serem eles uma massa de ignorantes à espera de quem os dirija.

O M.N.U. deixou entrever, no referido documento, que tem conhecimento de tais dificuldades, tanto assim que definiu a sua luta, no sentido de transformar não só o conteúdo educacional como a estrutura do sistema de ensino que, conseqüentemente, pressupõe mudar a estrutura da escola pública.

Avançando na sua linha de ação, assevera-se, ainda, que "cabe ao M.N.U.":

"-Efetuar debates e atividades didáticas anti-racistas e anti-classistas com a criança e o adolescente negros, na periferia, favelas, alagados etc..., visando despertar sua consciência negra e crítica para história do negro no Brasil, na África e para a luta geral dos oprimidos" (46).

A medida em que a atividade educativa deve se estender às favelas e aos alagados, tem-se consciência de que a escola não

é o espaço privilegiado para a educação da crianças negras, por razões conhecidas: elas, na sua maioria, encontram-se fora do sistema escolar. Em outras palavras, a luta pela educação deve se dar dentro e fora da escola, no sentido de despertar "a consciência negra e crítica", pautados pela idéia de que raça e classe se entrecruzam na história da opressão.

Para tanto, o M.N.U. se propõe:

" - Arregimentar pedagogos, psicólogos, historiadores etc, negros e não-negros, com o objetivo de analisar, documentar e instrumentalizar os militantes do M.N.U. (direção e base) para o desenvolvimento de seu trabalho em termos de educação.

- Levantar, junto a grupos e a organizações culturais, trabalhos didáticos para a ação de recuperação da cultura negra junto às crianças e aos adolescentes" (47)

Parece-me que, aqui, se esboça um aspecto já discutido, anteriormente, que se refere à formação dos intelectuais e do "conteúdo" que dele se espera para compor os quadros que vão ensinar as gerações futuras. Estes devem se preparar de forma a que atuem, dentro e fora da escola, bem como se dediquem à organização do patrimônio histórico-cultural dos grupos étnico-raciais negros.

A luta pela democratização do ensino, na perspectiva do Movimento Negro Unificado, pressupõe agir dentro e fora da escola, pelo seguinte motivo: admitir a luta apenas no ambiente escolar é excluir significativa parcela da população negra infantil que se encontra fora da escola; dado que não se tem como dissimular.

Está também convencido de que, para atingir a criança fora da escola, utilizar-se-á da ação direta, e neste sentido o M.N.U. coloca uma questão concreta: é possível, num país de dimensões continentais, empreender-se propostas de ação que não se apóie nas estruturas do Estado?

Eu penso que esta mesma questão se aplicou à proposta de apropriação da escola pelo movimento negro, conforme expressa no texto acima.

Na terceira secção deste capítulo, discutirei, mais deta-

lhadamente, sobre este assunto, quando for tratada a relação entre Escola e Comunidade, porém, penso ser possível formular a questão, acima, de uma outra forma, a saber: num país de di mensões continentais e de diferenças culturais significativas, propor ações políticas que se apóiem nas estruturas do Estado, não seria manter, ainda que vedado, um modelo autoritário de sociedade?

De tudo que pude perceber até aqui, o Programa de Ação do Movimento Negro Unificado apóia-se basicamente na ação direta de seus militantes. O fato de não se apoiar na estrutura do Estado obriga-nos a explicitar e a compreender o que estaria subjacente ao projeto de cidadania formulado pelo M.N.U., ou seja, o que este movimento social entende por cidadão.

De um conjunto de pensadores franceses que vêm pesquisando sobre os problemas da gestão da sociedade, tentei levantar algumas pistas que pudessem esclarecer alguns aspectos implícitos num modelo societário fundado na ação direta dos cidadãos. Escolhi duas experiências que têm a escola como centro de discussões. Realizadas no interior de três comunas francesas submetidas a uma enquete pela "Vidéo 00" que, ao expor os motivos da pesquisa, assim se expressou:

"La règle que notre démocratie voudrait nous imposer, c'est le chèque en blanc. Les citoyens sont censés faire divers chèques en blanc.

- ils élisent un conseil municipal qui choisit un maire et le maire a tous les pouvoirs dans la commune pour six ans.

- ils élisent un président de la République, des députés, des sénateurs (au suffrage indirect) et leur abandonnent les pleins pouvoirs pour plusieurs années.

Dans certaines communes les habitants se sont organisés pour prendre en mains le pouvoir local et maîtriser leur environnement: ce qui les amène souvent à entrer en conflit avec le pouvoir central.

Afin de rendre compte de la richesse de ces expériences, le groupe Vidéo 00 a réalisé de films vidéo intitulés: "Communes: le temps de l'autogestion" tournés notamment à:

- Vandoncourt: Village de 600 habitants, près de Sochaux Montbéliard. Dans sa majorité, la population,

ouvrière, travaille chez Peugeot.

- Coupvray: village de 1.200 habitants, près de Paris, menacé par l'extension d'une ville nouvelle, Marne-la-Vallée.

- Grande Synthe ville de 15.000 habitants, près de Dunkerque. Ville Zup Créée pour loger les ouvrières d'Usinor". (48)

Pode parecer que estou dando um salto desmesurado, na linha de raciocínio, até aqui, desenvolvida, pois, que sentido teria passar, bruscamente, da experiência de movimentos sociais (no caso, o M.N.U.) para a experiências autogestionárias, no interior de um país desenvolvido, onde os cidadãos põem, constantemente, a instituição da democracia em questão?

A intenção não poderia ser outra: senão a de analisar as formas de gestão da "coisa pública", focalizando, assim, uma delas cujo movimento dos cidadãos consiste em dirigir as próprias vidas, por meio da "democracia direta". Neste sentido, a minha preocupação é muito mais a de trazer à discussão aspectos, nem sempre considerados, nas análises teóricas que visam delimitar o nível de participação, nos limites de projetos hegemônicos. Na maioria das vezes, quando apresentam algumas idéias, nesta perspectiva, tendem a classificá-las como "utopias literárias", irrealísticas, etc.

Ao discutí-las, aqui, não quero, em hipótese alguma, provar o contrário de seus críticos; eu as incluí em minha dissertação, visto trazerem uma proposta de ação política de interesse ao tema por mim estudo: a educação da criança negra.

O que estas experiências autogestionárias poderiam trazer de contribuição para as questões postas pelo Movimento Negro quanto à educação de suas crianças?

Tomando a escola como referência, na comuna de Vandœuvre :

"Les parents d'élèves du village s'étaient déjà rassemblés pour aborder les problèmes de l'école. Parce que c' était quand même grave dans un petit village comme celui-ci: les instituteurs restaient six mois et repartaient. Ils ne restaient pas. Ça c' est mauvais, parce qu' on a des générations de gosses qui sont abîmés avec ce système: ont fabrique des gosses de classes de transition, en quantité. Alors les parents se sont quand même inquiètes de ce problème...

Il était temps ! Et c'est là où ils se sont rendu compte que le dialogue n'étant pas possible avec la municipalité parce qu'elle refusait toute discussion, toute rencontre... c'est là que les parents sont venus nous trouver en 70, en me disant: au fond pourquoi on ne s'occuperait pas de la Mairie?... Parce qu'aussi quand on avait besoin d'une salle pour faire une fête, il fallait aller chercher la clef chez le Maire. A chaque fois, il nous faisait une tête d'enterrement, presque en nous la refusant. Alors on s'est dit: "il faut avoir la clef avec nous" "il faut qu'on soit les patrons de la clef". C'est parti comme ça. C'est simple" (49)

O descaso das autoridades municipais em relação à escola e ao ensino provocou, desta forma, uma ação direta dos cidadãos quanto à gestão da "coisa pública". Neste sentido, o movimento, ali desencadeado, não se limitou, exclusivamente, a assumir a direção da administração da escola, mas a direção da vida de todos os cidadãos.

Evidentemente que a experiência autogestionária, posta em marcha, requereu uma nova organização da vida societária cujo objetivo era o de garantir a participação de todos nas decisões embora se reconhecesse que:

"... les structures qu'on mise en place sont lourdes à manipuler. Le conseil des anciens, le conseil des jeunes, l'Union des sociétés et puis notre conseil municipal, ont nécessité, en permanence une véritable relance et ça, si je n'avais pas été à la retraite, si je n'avais pas disposé de mon temps, je pense que ça n'aurait pas pu se faire. On a eu des hauts et des bas terribles: des conseils ont éclaté, il y a eu de périodes non plus de contestation mais d'hostilité(...) Je ne dis pas que ça peut être exporté, parce que chaque commune trouvera son affaire(...) je crois terriblement comme lui dans la valeur de la associative dans les associations volontaires. Celles-ci sont de véritables écoles de civisme. C'est là que les gens apprennent à gérer leurs propres affaires". (50) (os grios são meus)

Na experiência relatada, a ação direta pressupôs a organização da comunidade, mediante associações voluntárias que se transformaram em verdadeiras "escolas de civismo, onde os cidadãos aprendem, permanentemente, gerenciar a vida comunitária.

Em uma leitura rápida, poder-se-ia inferir que o problema apresentado para a comunidade, era um problema esporádico, eventual e setorizado. Ora, afinal de contas as dificuldades explicitadas relacionavam-se com a escola e com o ensino escolar. Porém, caso permanecessem, nesta primeira leitura, provavelmente, o caminho apontado seria o de promover uma mobilização comunitária, por um mês ou dois ou seis, até se "resolver" o problema, ou, então, considerar "as reivindicações" da população nas "grandes" políticas públicas do Estado, acreditando-se com isso que se está fazendo um governo democrático, participativo e popular.

Aí reside um viés de interpretação dos movimentos e organizações sociais, pois há uma tendência de encará-los apenas na perspectiva de composição do bloco hegemônico. A experiência relatada, entretanto, foi por caminhos não esperados. Ao se discutir o descaso do Estado pela escola local, estendeu-se a discussão acerca do descaso em relação a toda vida comunitária. E isto, a comunidade percebeu, tanto assim, que reverteu todo o processo de gestão da "coisa pública". Não é pelo Estado que esta seria gerenciada, mas pelos cidadãos, sem mediação de seus representantes formais. Utilizou-se, assim, as suas associações voluntárias cujo objetivo principal é o de garantir a participação de todos, absolutamente todos.

A partir de problemas apresentados pela escola, desencadeou-se um fecundo processo autogestionário, verifiquemos, agora, um outro caso, a experiência autogestionária, esboçando uma proposta de autogestão da escola.

Em Coupvray houve:

"... un débat important qui avait été amorcé il y a deux ans, qui était tombé un peu en léthargie et qui maintenant se re-pose de manière accrue parce qu'il y a un besoin: on doit décider de la création d'un groupe scolaire, sa localisation, son importance, de ses structures. Et le débat est: L'école est-ce que c'est simplement un bâtiment dans lequel on va apprendre un certain nombre de choses aux enfants, ou est-ce qu'il y a en même temps, disons, une action coordonnée avec ce que les enfants peuvent vivre dans leur vie de loisir, leur vie familiale, et comment, au niveau à la fois de la structure et au niveau de l'animation (les enseignants étant comptés dans les animateurs), ça pourra être différent de ce qui se passe actuellement?" (51)

A escola, à medida em que se insere numa experiência autogestionária, passa a ser discutida na sua globalidade, nem sempre, é claro, as discussões se encaminham para aquelas que, na ótica do Estado e Secretarias de Educação, são consideradas como prioritárias ou como "soluções representativas" da grande vontade popular.

Todos os aspectos são discutidos pela comunidade, tanto a estrutura física da escola quanto os conteúdos pedagógicos e o papel dos professores.

É possível daí deduzir que a apropriação do aparelho escolar passa pela clivagem de todos os cidadãos, demovendo-se aquela idéia de que a comunidade ou as organizações ou os movimentos sociais devam apenas apresentar as suas reivindicações, deixando a parte "mais técnica" para a competência e habilidade dos educadores em transformá-las em "grandes" propostas educacionais.

Ora, eu penso que não há como não se suspeitar desta tendência política que insiste em fazer uma leitura unilateral do real. Esta idéia de que as massas reivindicam por meio de suas organizações civis, e um grupo de intelectuais a elas "vinculados" traduzem suas reivindicações em políticas públicas conseqüentes, democráticas (pois, afinal de contas, todos os segmentos estarão representados) - traz subjacente à sua formulação uma outra idéia, e conseqüentemente uma ação política, que tende a não reconhecer a gestão da "coisa pública". senão, por meio das instituições políticas que, supostamente, representam e garantem a participações de todos no processo de tomada de decisão.

Tende-se, em outras palavras, anular a ação direta dos cidadãos, pois fundamenta-se pelo pressuposto de que a gestão da "coisa pública" cabe aos cidadãos (através de suas organizações civis) com a mediação do Estado (enquanto o único agente capaz de transmutar o privado no público).

Porém, não foi por este caminho que a experiência de Coupvray se enveredou, pois, em momento algum, se desacreditou da ação direta dos cidadãos e tampouco se excluiu do processo de autogestão a participação do especialista, ao contrário, este não se deslocou de "instâncias" superiores, com a

quela "competência" desejada de articular-se" para baixo e para cima", mas entendeu-se como gestor da "coisa pública" também, e daí:

"Le travail de la commission a été mené a bien. Avec l'aide d'une équipe composée d'un professeur d'architecture et de ses étudiants, les plans de l'école ont été réalisés. En octobre 1977 la phase de réalisation concrète a débuté" (52)

O que estas duas experiências autogestionárias, nos ensinam?

Primeiro - Elas colocam no centro dos debates sobre a gestão da "coisa pública" o aspecto reinventivo dos movimentos sociais que, apoiados em associações voluntárias, garantem, no social, o espaço da liberdade; não importando se estas associações serão momentâneas ou eternas. Aliás, elas se caracterizam pela não cristalização de valores e, sim, pela discussão permanente da ordem social vigente. E este aspecto é assinalado por Alves Carneiro quando observa "a tendência natural de se transferir para as associações o peso das instituições, com suas tradições, hábitos, regulamentos e etc." (53)

Para Alves Carneiro:

"...Esta tendência pode representar um sério perigo à criatividade dos grupos comunitários. De fato, da experiência malograda de tantas instituições, acumulasse, no "vídeo-tape" da imaginação da população, o medo, a desconfiança, a descrença da concretização de novas idéias. Estabelece-se, então, um processo de verdadeira inibição mental. No fundo, há a crença generalizada de que as instituições existem para sempre. Ora, este não é o caso das associações. Estas, quer sejam ocasionais, quer sejam permanentes, devem ser, ininterruptamente, reinventadas, visto que criadas para responder a necessidades emergentes de seus membros. Por isso, se diz que não existem estruturas associativas definitivas ou pré-adaptadas a todas as circunstâncias e a todas as atividades" (54) (os grifos são meus)

Neste sentido, as estruturas associativas (no entender de Carneiro) inserem-se no campo do múltiplo; elas tendem a se desenvolver e a se multiplicar, na mesma razão das necessidades emergentes. A riqueza deste fenômeno associativo está, exa

tamente, no fato de que tais estruturas associativas, por nascerem de grandes questões sociais, podem, pela dinâmica adotada, transformarem-se em significativos espaços de debates políticos, onde os seus membros podem exercitar a sua cidadania.

E, ainda, o exercício da cidadania amplia-se para a gestão da "coisa pública", mediante a ação direta dos cidadãos e rompe-se, assim, os limites da participação apenas por meio do voto, da escolha de representantes parlamentares, ou de porta-vozes do povo, de quatro em quatro anos... Enfim, as estruturas associativas, as quais apoiam os movimentos sociais, nos lembram que a democracia é uma construção permanente e criativa, e não um ato formal e obrigatório que só se dá no período eleitoral.

Porém não podemos negligenciar o movimento contrário (e possível) que tais estruturas associativas podem assumir. É perfeitamente conhecida a utilização de estruturas associativas para implementar políticas do governo, criando-se, assim, uma visão distorcida destas organizações. Nesta perspectiva, as organizações populares, no lugar de se constituírem num espaço de liberdade, transformaram-se em campo de manobra, ou então, no lugar de um exercício democrático, onde todos participem de viva voz, transformou-se em instância do poder centralizado, a nível local, multiplicando-se os pequenos ditadores.

Ora, o fato de se constatar tais desvios, não se justifica negar ou minimizar a importância dessas organizações populares, na construção permanente de uma ordem social democrática, sobretudo porque, como assinala Carneiro, elas não são definitivas, e por estarem próximas da ação dos cidadãos, dificilmente se dissimularia o seu caráter autoritário, o que não acontece com o poder do Estado.

Também, não se pode deixar de reconhecer as críticas feitas aos movimentos sociais, quanto à sua natureza:

"... Acho que a reflexão sobre a crise da legitimidade nas democracias avançadas e nos países de Welfare State ajuda os defensores da teoria da crise hegemônica a dar passos adiante(...) A questão atual não é apenas a de garantir a autonomia da sociedade civil em si, mas é a de recolocar a questão do controle democrático do estado, sem imaginar que esse esteja em fa

se de desaparecimento, seja no mundo capitalista, seja no socialista. E é também a de criticar a recusa de pensar o estado, que existe implícita na atitude "basista" e na valorização absoluta dos movimentos sociais frente aos partidos como se o povo, a "base" (o que é a "base" da sociedade industrial - complexa?), a periferia do centro de poder, fossem não apenas "puros e bons", mas capazes de levar a soluções sociais, econômicas e políticas sem uma "visão do todo". Ora, o desprezo pelo Estado torna este tipo de pensamento generoso mas ao mesmo tempo impotente para enfrentar o desafio do controle de sociedades complexas. É compreensível e salutar que em países como o Brasil - de tradição elitista e de pensamento político conservador ordenado ao redor do eixo estatal - haja uma valorização política dos movimentos sociais e uma atitude ética de solidariedade com as bases. Mas é teoricamente insatisfatório e politicamente pouco eficaz, imaginar uma política de transformação social que não diga o que fazer com e no estado, para redirecioná-lo em benefício da maioria". (55) (os grifos são do autor)

Este texto de F.H. Cardoso foi posto à discussão do público em geral, exatamente, no momento em que a sociedade brasileira era convocada para interferir nos rumos do executivo estadual, por meio do voto, ressalte-se. E, ainda, eu o li, neste momento de mobilização popular, onde, por um lado, eu organizava o material para a elaboração desta dissertação, e, por outro, eu era chamado a debater a questão da democracia racial no Brasil, frente à nova configuração de forças sociais.

Neste sentido, a leitura do Programa de Ação do M.N.U. não poderia ter sido feita, sem a mediação das observações elaboradas pelo referido autor.

Inicialmente, eu me perguntava: o que, neste Programa, daria margem a se pensar que, pelo fato de, por exemplo, o M.N.U. (um movimento social) dirigir, em um dado momento, críticas a escola (conforme apresentado, anteriormente) e de fazer uma proposta objetiva para educação da criança negra, e ainda, pelo fato dessa proposta inserir-se no campo da ação direta de seus membros, estar-se-ia dando uma "valorização absoluta aos movimentos sociais frente aos partidos como se o povo, a "base" (...) fossem não apenas "puros e bons; mas capazes de levar a soluções sociais, econômicas e políticas sem uma "visão do todo"?

Ora, parece-me que seria impossível ao M.N.U. formular um Programa de Ação, caso se recusasse a pensar no Estado. Como, parece-me, óbvio, em se distinguir dos partidos políticos, ao formular o seu programa, por duas razões:

A primeira - Ao se reconhecer os fatores seletivos de discriminação racial, no interior da unidade escolar, põe-se em questão não só o caráter racista da sociedade como os mecanismos de violência racial do Estado, por meio da escola. A não ser que se admita, e aí, sim, por pura arbitrariedade, que M.N.U. seja tão ingênuo, ao ponto de nunca ter percebido as relações entre a escola e a sociedade. Se, assim, o fosse, não haveria em seu Programa de Ação uma proposta de apropriação do aparelho escolar.

A segunda - O fato de se distinguir dos partidos políticos, no lugar de obscurecer a gênese dos partidos, o M.N.U. a explicita. E, neste sentido, recusa-se a se confundir com um partido, seja ele qual for. Ora, numa sociedade autoritária, em que há uma tendência explícita das elites dirigentes fazerem coincidir Estado e partido político, e partido político e movimento social, recusar-se a essa tendência é garantir o espaço de liberdade a qualquer democracia que se pretenda real e não formal.

Seria, praticamente, impossível, no meu entender, que um movimento social, cujo objetivo é o de lutar, prioritariamente, contra a discriminação racial de um dos segmentos majoritários da sociedade brasileira, ficasse a reboque de partidos políticos, esperando que, um dia, estes se apossassem do poder e realizem as mudanças desejadas. Seria, em última instância, um convite ao imobilismo.

O problema, que o M.N.U. colocou, mediante seu Programa de Ação, e que escapou às reflexões de F.H. Cardoso, é o de que, ao formulá-lo, o referido movimento social não se recusava em pensar o Estado, mas recusava-se em manter, seja lá porque ideologia partidária, a dominação, ou seja, a sujeição voluntá

ria. Agora, se, ao se recusarem a se sujeitar ao poder, os seus membros se julgam "puros e bons", esta é uma inferência que só se justificaria, no âmbito do pensamento político conservador.

Admitir que um movimento social deva dizer o que fazer com o aparelho do Estado, é impedir uma ação histórica que se dirige para a destruição do Estado. E, ainda, é uma forma de se aceitar tacitamente que a única democracia possível, é aquela que passa pelo jogo dos partidos políticos, e tão-somente.

Ora, o que tudo indica é que M.N.U. se recusa em ser tão generoso (para usar a expressão de Cardoso) em relação aos partidos, afinal de contas, por mais que se queira acreditar que o movimento social não tenha uma "visão do todo", os militantes do referido movimento negro sabem o que significou a ação dos partidos políticos no Brasil, visualizam a tendência que se explicita nos "atuais partidos modernos", e, por causa disso, decidem elaborar um Programa de ação, reafirmando a sua particularidade histórica. Por que será?

Não pode passar despercebido que o M.N.U., em meio à ação dos partidos políticos na disputa da direção cultural da sociedade, (este movimento) elaborou o referido Programa em abril de 1982, às vésperas das eleições estaduais.

Entendendo que a organização dos grupos étnico-raciais negros se dá, mediante às suas organizações culturais, organizações políticas, organizações de resistência, e de que essas se pautam pela ação direta de seus membros no meio social, o M.N.U. não teria como formular um Programa de Ação que não privilegiasse tal prática.

E, neste sentido, a observação feita por Edgar De Decca em que se apercebe da tendência, nos meios acadêmicos, onde uma certa produção teórica tentou unificar a voz dos oprimidos e acabou silenciando-os mais vezes os oprimidos, esta mesma observação pode ser feita a uma prática partidária que tenta neutralizar a ação dos movimentos sociais, sob a alegação de que estes não sabem o que fazer com o poder, ou de que não têm um projeto de direção cultural da sociedade.

Ora, pelo que eu pude verificar, no texto, que apresentei sobre a Educação, elaborado pelo M.N.U., realmente, este movimento social não diz o que fazer com o Estado, mas não tem de dizer mesmo, ele se erige contra o aparelho estatal; entretanto, ele formula uma proposta de apropriação da escola, não no sentido de fazê-la instrumento da hegemonia negra, mas de democratizá-la, exigindo que o seu patrimônio histórico - cultural, seja também (e não exclusivamente) ali estudado.

Para isto, o movimento negro propõe uma ação direta dos grupos étnico-raciais negros, mediante suas organizações na escola, ou seja, o gerenciamento da "coisa pública" deve ser feito pelo cidadão e suas organizações de base. Porém, como suas propostas não se formulam em direção ao poder central, elas só podem se realizar a nível local. E aí, se esboça um projeto de sociedade que restitui (ou se propõe restituir) a autonomia das comunidades.

É preciso observar que o M.N.U. coloca uma outra questão sobre a escola que, quando analisada do ponto de vista do sistema de ensino brasileiro, não dá a sua real dimensão no plano comunitário. Ou seja, a escola realiza a educação formal, ao nível de um bairro ou de uma localidade; e, neste espaço, ela é importante ou não. São os seus benefícios diretos os únicos capacitados em avaliar o trabalho educativo, ali, desenvolvido.

Recuperar a comunidade, nesta perspectiva, é fundamental, e, para os grupos étnico-raciais negros é vital, mas à frente eu tratarei do assunto, por ora, quero apenas registrar, que, embora, esta proposta, já, tenha sido esboçada por outros setores da sociedade, em outros momentos históricos, não autoriza ninguém a identificá-la com esta ou aquela tendência pedagógica. A não ser que, mais uma vez, se queira "silenciar os vencidos".

Devo lembrar que, apenas, me detive na proposta sobre Educação, contida no Programa de Ação do M.N.U., porém o documento se propõe analisar criticamente todo o sistema social brasileiro, destoando, e muito, daquilo que Cardoso assinalou:

"... Não obstante, existe hoje uma tendência não apenas "basista" que cega a compreensão destas questões mas que se esquece de que nas sociedades de classe a ideologia das classes dominantes e a prática da dominação marcam os dominados na sua subjetividade (não apenas ao nível do discurso), na sua visão de mundo e os mutilam dos saberes necessários à liberdade..."(56)

O que não é o caso do M.N.U., basta verificar o que, já, analisei, anteriormente ( Cf. ). E o mais surpreendente, ainda, é que não só elabora criticamente "os problemas gerais que afetam a sociedade", como aponta, na secção sobre Educação, o que consdiera prioritário para produzir (ou começar a produzir) uma teoria social do negro que sustente à preparação da cidadania de suas crianças.

Relembrando, aqui, a citação que fiz de Miguel Arroyo (op. cit. ), vale assinalar a observação que o autor fez quanto "aos movimentos sociais cujas reivindicações as elites dominantes levam em consideração, quando da elaboração de suas políticas públicas. Porém, o fazem sem alterar a estrutura de dominação, o que me parece coerente com a estrutura de privilégios que desejam assegurar. Se algo de novo deve ser inaugurado, dificilmente o será na linha apresentada pelos críticos dos movimentos sociais.

E posso verificar, também, que, pelo Programa de Ação do M.N.U., os seus participantes não se contentam, como assinala Cardoso com...

"aquela dicotomia(...) que deixa aos dominadores a tarefa de controlar o Estado e exige para os dominados apenas o direito de construir seus espaços de liberdade, de costas para o conjunto da sociedade, o que é manifestamente insatisfatório como política geral..." (57)

Como Cardoso está preocupado em salvar a crise hegemônica, é de se esperar que indique caminho diferente...

"... A crítica a esta visão ingênua da política dos dominados é pois responsabilidade urgente dos que quise rem propor uma teoria da saída da crise hegemônica... Nesta conjuntura, ou bem as forças sociais contestadoras aceitam a contrapartida da proposta dos dominado-

res, e de costa para o estado, montam seu mundo à parte que fará eco nas conchas acústicas que o regime oferece das lamentações tópicas que afligem as massas despossuídas, ou terão de repensar suas formas de organização política para ... conquistar o Estado e, a partir dele, refazer a sociedade". (58)

Ora, acontece que os grupos étnico-raciais negros conhecem, em demasia, a retórica de que é preciso tomar o poder, para em seguida realizar as mudanças desejadas; como sabe, também, que a tomada do poder, em si, não garante o fim da discriminação racial. E sabe isto há muito tempo - daí estes grupos, no Brasil, criarem e recriarem as suas organizações, não, é por ignorância, tampouco por falta de clareza sobre as funções do Estado e dos partidos. Se insistem nas suas organizações civis, é porque sabem o que representa o Estado e a democracia representativa.

Embora privilegie a ação direta, o M.N.U. não exclui o Estado, nem as organizações políticas do Estado de seu Programa de Ação; entretanto, ele não fica esperando que, mais uma vez, alguém "de fora" lhe forneça o caminho que deve seguir (Basta):

"...Cabe ao M.N.U.:

- solicitar às instituições de caráter político-partidário, atuação junto ao Ministério de Educação e Cultura, no sentido de estabelecer uma política de publicações que impeça o uso de recursos oficiais para a edição e divulgação de livros que se reproduzem e perpetuam o racismo e os esteriótipos negativos sobre o negro" (59.)

Quanto à questão da educação da criança negra, o M.N.U. definiu, muito bem, quando solicita a intervenção dos partidos políticos e do Estado, em qual ou quais aspectos, na realidade, não teria condições de atuar, por meio da ação direta: na política de publicações de livros didáticos).

De uma certa forma, o M.N.U. fere um ponto essencial na política educacional brasileira. Embora tenha formulado esta reivindicação em 1982, eu penso que vale a pena, citar as observações que Maria Amélia Goldemberg fez dois anos depois:

"... Na área do livro escolar nós detectamos os seguintes pontos críticos, que não vou explorar, só vou citar, enunciar(...) o primeiro deles é resgatar o professor de sua posição de refém do livro didático(...) parece-nos que a discussão deve voltar à escola e parece-nos que se o professor tem o direito inalienável de escolher o livro didático e se este direito deve ser respeitado(...) não acreditamos numa política que não exija um espaço de discussão institucionalizada na própria escola. Por quê? Porque o processo de adoção que o professor tem usado tradicionalmente tem sido o processo do Fernão Capelo Gaivota: cada um por si sobre o "marketing" agressivo das seis grandes editoras que dominam hoje o mercado do livro didático(...) Com raras exceções, podemos dizer que a produção do livro didático é uma produção de livros para desaprender. Então, a produção é gigantesca e ela cresce como coelho. De um ano para o outro temos uma inserção enorme de livros no mercado. Em junho de 1983 havia trinta e uma cartilhas no mercado; em 1984, já estamos na casa das quarenta e oito. Ora, se raciocinarmos que toda rede de São Paulo adotou, da primeira à oitava séries do primeiro grau sete mil e duzentos livros, somos obrigados a perguntar se existem sete mil e duzentas maneiras de enfrentar o fracasso escolar, o autoritarismo e o preconceito, para não falar no resto(...) Faltam alternativas de produção de materiais instrucionais coerentes com os nossos propósitos políticos. Não temos alternativas. Podemos passar um dia inteiro discutindo se o que convém é a solução mexicana do livro único ou não, mas é inegável que, de norte a sul do País, nas 400 livrarias, vamos encontrar a mesma monotomia de livros que são uma Disneylândia pedagógica, e que daqui a pouco estará como uma escoliose. No fim do primeiro mês, os livros já estão inutilizados, porque além de descartáveis, são desmancháveis(...) Acontece que os livros existem e não podemos fazer de conta que a produção desses sete mil títulos que existem na área didática, e dos vinte e cinco mil títulos que existem na área para-didática não existem. Existem e estão na nossa frente(...) Hoje o livro é necessariamente vendido como uma mercadoria(...) encaminhamos à Assembléia o ante projeto do livro. Antes de podermos assumir uma função fiscalizadora, que nos competiria, isto é, a função de ver em que medida o livro está cheio de imprecisões, de preconceitos e este tipo de coisas, teríamos que estar amparados por uma lei do livro(...) Defendemos uma lei que defina alguns critérios mínimos, pelos quais se possa fazer um mínimo de controle de qualidade, que é o que se pressupõe que o Estado deve fazer, na medida em que representa o interesse da maioria da população" (60)

Retirei este texto do registro de uma mesa-redonda, da qual participei como um dos debatedores; o que me chama aten-

ção é observar a lucidez de Maria Amélia Goldember, quanto à questão da política do livro didático. Tentei selecionar algumas passagens da fala de Goldemberg, que, no meu entender, lançam luzes à reivindicação do M.N.U.

Percebe-se, pelo texto, que a posição da autora (que, até um dia antes deste seu pronunciamento, era diretora do programa do livro didático, da Secretaria de Educação de São Paulo) é muito clara quanto às medidas que considera necessárias para a adoção de um livro didático. Frente à tirania das editoras, buscou amparo de uma lei - encaminhou o projeto à Assembléia Legislativa, onde se encontram os representantes do povo; defendia uma lei que "definisse os critérios mínimos" para um mínimo de controle de qualidade, pois, acreditava ser esta a função do "Estado", na medida em que representa o interesse da maioria da população.

Resta perguntar: esta lei foi aprovada? O Estado realmente representou o interesse da maioria?

Analisando a reivindicação do M.N.U. quanto a uma política editorial, pode-se verificar que tem as respostas para as duas questões acima formuladas. Não volta as costas para o Estado, mas, também, se recusa admitir a idéia de que o Estado o represente, logo, denuncia a representação política.

A cidadania é, pois, construída no bojo das lutas contra a discriminação racial. E, neste sentido, o conceito de cidadão, conforme o Programa de Ação do M.N.U., deverá ser elaborado necessariamente, no inteiror das organizações negras cuja prática pedagógica visa a formação do militante-cidadão. Militância e cidadania são, assim, dois conceitos que se complementam, ininterruptamente.

Passarei, agora, para segunda secção deste capítulo, onde apresentarei a concepção sobre cidadania formulada pelas professoras entrevistadas.

## 2ª Secção: Do Bom Cidadão à Lembrança das Lições

Admitindo-se que um conteúdo, ao ser transmitido na Escola, deva estar organizado, de forma a ser ensinado, e, que a educação formal exige uma série de procedimentos pedagógicos

que condicionam a maneira pela qual o conteúdo é transmitido, decidi começar a exposição dos dados sobre a "concepção de cidadania" elaborada pelas professoras, atentando para os seguintes aspectos:

A medida em que o conceito de cidadania veicula-se na escola, por meio da disciplina Integração Social, era preciso saber:

Primeiro - Se as professoras atribuíam alguma importância a essa disciplina no currículo escolar? Caso indicassem alguma importância, o por que era importante?

Segundo - O tempo (em horas) dedicado ao estudo da Integração Social durante a semana, tendo em vista a discussão que se vem travando quanto à permanência da criança na escola e a sua frequência em sala de aula.

Terceiro - Quais as dificuldades que as professoras encontram na transmissão dos conteúdos da Integração Social aos seus alunos?

Quarto - Qual o material utilizado na transmissão dos conteúdos?

Pode parecer estranho investigar a importância de uma disciplina no conjunto curricular da escola "pois, parte-se do suposto de que se ela compõe o currículo, é porque se lhe atribui alguma importância.

Porém, minha observação, durante alguns anos, na escola de ensino fundamental; me mostrou que as coisas não são ou não se dão conforme o suposto.

Os conteúdos curriculares são dados e privilegiados de acordo com aquilo que se considera como "vital" para o aprendizado das crianças: aprender a ler, a escrever e a contar. Eu fui construindo meu plano de pesquisa, tendo em vista este aspecto, embora, eu não conseguisse encontrar alguma justificativa plausível para a prioridade dada ao estudo da Língua e ao da Matemática.

Alguma coisa deveria acontecer na trama das relações escolares que justificasse tal fenômeno. Disto eu tinha certeza.

Ora, se a disciplina Integração Social reunia conteúdos de História, de Geografia, enfim conteúdos específicos das chamadas ciências sociais, o que a fazia ocupar um lugar tão diminuto face às outras disciplinas?

De imediato, a posição das professoras entrevistadas surpreendeu-me:

38% das entrevistadas consideram a disciplina Integração Social importante e os outros 62% das professoras consideram-na muito importante. Estes primeiros dados contradizem a minha observação.

Verifiquemos, então, quais as justificativas dadas para a alternativa: importante e muito importante.

Pode-se identificar um conjunto de justificativas que apontam a importância da disciplina no sentido de que esta integra a criança ao seu meio.

- "... Deve integrar a criança ao meio em que vive".
- "... Porque através da disciplina é possível integrar o aluno na sociedade, fazendo-o conhecer o mundo que o cerca"
- "... Porque o aluno se integra nos assuntos da comunidade e país".
- "... Porque o aluno conseguirá relacionar-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo".
- "... Porque a integração social é vida, modo de ser e "viver socialmente".
- "... Para a criança conhecer o meio em que vive".
- "... Os alunos adquirem hábitos para viver em sociedade".
- "... É a melhor forma de integrar o aluno à comunidade".
- "... O aluno fica conhecendo melhor o costume de seu país".
- "... Porque a criança aprenderá viver em sociedade e conhecerá o mundo que a rodeia".
- "... Leva o aluno ao conhecimento da importância do ajustamento da família/escola/comunidade".
- "... Porque através da aula de integração social o aluno terá condições de se aperfeiçoar como agente na so-

cidade".

- "... Para conhecer o meio social e físico em que vive".

Devo esclarecer, antes de comentar os resultados da pesquisa, que, ao encaminharmos os questionários para as escolas, tínhamos, bem claro, que estes suscitariam debates entre os professores, inclusive fôramos cobrados em não os ter encaminhado para os especialistas, também, responderem. Penso que, pela própria natureza das questões, nesta primeira fase da pesquisa, interessávamos pelas respostas dos professores.

Por quê?

Sobretudo porque vínhamos acompanhando e examinando o debate que, naquele momento, se travava na Universidade e na Sociedade a respeito da obra de Guiomar Namó de Mello ( Guiomar ) sobre a competência técnica do professor. Neste sentido, organizávamos os questionários e as observações na escola para entendermos melhor como a questão da competência, ali, se formava.

Duas situações merecem ser registradas:

a) Encontramos nos questionários, embora respondidos "individualmente", respostas absolutamente iguais. Retornamos à escola para saber o que teria motivado o consenso sobre uma questão que considerávamos relevante, sobretudo porque ela se inseria no campo da competência técnica do professor. Ou seja, a importância de uma disciplina no conjunto curricular, o papel atribuído a ela na formação das crianças iriam, no nosso entender, condicionar a escolha do conteúdo, o material didático, enfim, os procedimentos pedagógicos que facilitariam a sua transmissão.

Pudemos observar que, em todas as escolas pesquisadas, o questionário foi discutido por todas as professoras, inclusive, em algumas, com a participação dos supervisores pedagógicos. Assim, começávamos a compreender que certas questões, e não todas, deveriam expressar um consenso. E esta era uma delas.

Ora, não é o professor quem estabelece o currículo escolar, ao chegar na escola para lecionar, ele já o encontra da-

do e sancionado, de uma certa forma. Não quero discutir se cabe ou não aos professores definir a inclusão ou não de uma disciplina no currículo escolar, quero, apenas, registrar que o tipo de organização, a qual a escola se apóia hoje, não é obra de ficção; é, a meu ver, um dado a ser considerado quando se investiga a questão da competência técnica do professor no âmbito de uma organização complexa, cujo grau de liberdade e de participação é limitado por sua natureza burocrática.

b) A outra atuação, ligada à primeira, corrobora com as nossas observações preliminares'. Constatamos, em algumas escolas, a reação dos supervisores pedagógicos que se sentiam alijados do processo; não entendiam o porque das professoras, e não eles, estarem respondendo aos questionários. Afinal de contas, "somos nós, supervisores, quem acompanha o trabalho dos professores. Deveríamos responder às questões para que as nossas opiniões fossem, também, consideradas". (depoimento de uma supervisora aos entrevistadores).

Este era um outro dado que não poderíamos negligenciar, e que, de uma certa forma, condicionava: os resultados desta pesquisa.

Na atual organização: escolar, a competência técnica do professor mantém relação direta com o papel do supervisor pedagógico. Não há como discutir a competência sem ferir os pressupostos que sustentam a relação entre professor e supervisor, principalmente aqueles que se referem à hierarquia de valores e papéis.

Tínhamos em conta, assim, que a relação, estabelecida por meio da pesquisa, abria uma discussão no interior da unidade escolar, talvez muito mais significativa do que os dados a serem obtidos. "Pressentíamos" que, ao pesquisarmos o "fazer pedagógico" das professoras, estávamos mexendo em uma "propriedade alheia", cujos supostos proprietários reclamavam o seu "direito" de posse. Não ouvir as supervisoras, seria, no entender das mesmas, não considerar "suas opiniões" que, na ordem da hierarquia, estão "acima" daquelas emitidas pelas pro-

fessoras.

Na realidade, a reação dos supervisores pedagógicos refletia a organização escolar, e indicava, num certo sentido, algumas pistas que deveriam ser confrontadas com as reivindicações do Movimento Negro Unificado que visam a apropriação da escola. Trata-se de uma organização complexa cuja orientação dá-se de fora para dentro da escola, numa instância que lhe é superior. Obter a adesão dos educadores, que atuam na escola, é tarefa fundamental, desde que este movimento pressuponha, concomitantemente, o fim da dominação e não a substituição de um modelo hegemônico por um outro hegemônico, travestido de "democrático".

Dados os esclarecimentos, volto ao resultado da pesquisa. O conjunto de justificativas apresentado sintetiza, assim, o "consenso" das professoras: sobre a importância da disciplina Integração Social na escola de ensino fundamental. Que fique claro, pois, que todas as professoras responderam a questão.

O núcleo orientador das respostas é a socialização da criança - "integrá-la" ao mundo em que vive. Admitindo-se ser a escola o local onde se processa aquilo que (nas sociedades ditas primitivas) chamava-se ritual de passagem (61). Sem dúvida que as razões dadas pelas professoras são significativas para se entender a função do rito no conjunto social. Embora eu reconheça que, quando alguns autores sugerem a idéia da escola como o espaço do rito de passagem, e, assim, comparam-no com aquele das "sociedades primitivas", nem sempre eles se dão conta que muitas das sociedades, às quais se referem, constituem-se em sociedades sem Estado. E aí, o ritual de passagem, lá e cá, não tem o mesmo sentido, tampouco a mesma significação.

Ora, entendendo a escola (numa sociedade estatal) como uma passagem pela qual a criança passará da ordem familiar para uma ordem cultural mais ampla, não se pode perder de vista que "o conhecer o meio em que vive", "adquiri hábitos para viver em sociedade", "integrar o aluno na comunidade"... merecem reflexão exaustiva por parte dos educadores, sobretudo porque, na escola, o ritual processado é marcado pela hierarquização de papéis, pela separação: mundo de fora/ mundo de dentro pela centralização das ações ali desencadeadas.

O que estou querendo assinalar é a natureza do rito de passagem, e a sua especificidade nas escolas. Ou seja, ele não se constitui num ritual qualquer, e, por isso, não pode ser tratado genericamente. Diferente de um ritual onde se suspendem as regras do quotidiano, o ritual pedagógico reelabora as regras da sociedade e as transmite aos alunos.

Neste sentido, "a integração da criança na sociedade" por meio da disciplina Integração Social adquire dimensão política, pois, estará a reforçar ou a valorizar um tipo dado de sociedade. E, ainda, "o consenso" em torno da sua importância no currículo escolar perde consistência, no momento em que se verifica o tempo escolar (carga horária) dedicada para a sua transmissão.

As professoras dedicam de 40 min. a 1h e meia por semana para ensinar uma disciplina que consideram muito importante e estas horas são distribuídas entre 2 e 3 dias da semana, com excessão de três professoras que afirmam dedicar-se todos os dias aos conteúdos da Integração Social, perfazendo um total de 1 hora e meia por semana.

Registra-se ainda que um grupo de professores destacam em parte, quanto à importância da disciplina no currículo escolar. Para estas, o estudo da Integração Social é importante:

- "... Porque podemos relacioná-la com outras disciplinas"
- "... Porque pode haver economia de tempo, dando maior rendimento às disciplinas aplicadas, e maior assimilação pe los alunos"(os grifos são meus)
- "... Melhora a leitura, escrita, ortografia e o raciocínio"
- "... É possível relacioná-la com todas as disciplinas principalmente com a religião".(os grifos são meus)

Parece-me que estas respostas adequam-se mais com o tempo dedicado à disciplina, pois configurando-se a Integração Social como auxiliar das "disciplinas aplicadas" ou "relacionada principalmente com a religião", é possível que uma hora e meia por semana seja suficiente. Porém, acreditar que o seria para "integrar a criança na sociedade, mediante o conhecimento de

seu meio", é difícil sustentar.

E, ainda, no momento em que se torna, cada vez mais, agudo o debate sobre a permanência da criança na escola, bem como quanto à sua freqüência em sala de aula, não se justificou a presença de uma disciplina, a qual se dedica, nada mais do que uma hora e meia por semana. A não ser que esta se configure como conhecimento episódico que não careça de nenhum rigor pedagógico.

No meu entender, a situação fica mais grave quando se examina as dificuldades que as professoras encontram para ensinar a disciplina:

"... Falta de material didático."

"... Restrição do programa de ensino".

"... Programa fraco".

"... Material escasso".

"... Falta de planejamento que atenda à região".

"... O Programa estudado foge à realidade do aluno".

"... Porque a realidade não é o que se exige na teoria. Ensinar a coisa que, na prática, não acontece, é muito difícil".

"... A escola não possui material didático. As crianças são carentes e os professores também não podem comprar o material porque são mal remunerados".

"... Necessidade de alfabetizar as crianças na primeira série, o que prejudica as outras disciplinas".

Devo esclarecer que estas foram as dificuldades apresentadas por todas as professoras, eu as registrei segundo as vezes em que cada uma foi assinalada no questionário, dispensei os percentuais, sobretudo porque as professoras poderiam apontar quantas dificuldades desejassem, e, ainda, nos interessa-va identificar a natureza das mesmas, e tão-somente.

A falta do material didático ou a sua precariedade foi assinalado por todas as professoras como sendo a maior dificuldade encontrada. E, quando este existe (embora precariamente) não atende à realidade do aluno. Considerando-se, ainda, quilo que diz uma professora: "a alfabetização da criança, na primeira série, prejudica as outras disciplinas".

A partir deste quadro apresentado, solicitamos às professoras que nos encaminhassem todo o material que elas utilizavam para ensinar a disciplina, bem como nos indicassem o livro adotado pela escola.

Quanto ao material, recebemos textos mimeografados com pedaços de mapas dos Estados brasileiros, cadernos de alunos dos anos anteriores (onde se encontram os conteúdos que mais ou menos elas seguem) e nada mais.

Quanto à indicação de livros adotados, nem as professoras, nem as escolas adotavam livros de Integração Social. Caso a professora quisesse, ela poderia indicar algum, mas como as crianças são "carentes" e não os podem comprar, tais livros não eram exigidos. O que mais nos surpreendeu foi o fato de que, numa escola, ao solicitarmos a indicações do livro, fomos informado de que não havia necessidade do mesmo, pois, as professoras consultavam o "caderninho" da supervisora pedagógica. Alí, continha "tudo" de que necessitavam, para as quatro séries do primeiro grau. Não pudemos ficar com o "caderninho" da supervisora porque ele faria muita falta à escola, segundo à diretora do estabelecimento.

Diante deste quadro, as reivindicações do Movimento Negro Unificado, analisadas na secção anterior, adquirem dimensões históricas porque pressupõem transformações no aparelho escolar.

Deve-se assinalar também a importância da denúncia que o referido movimento lança contra o conteúdo racista veiculado no material didático, sobretudo nos livros. Não se pode desconhecer que, embora escassos na escola, a produção destes livros continua sendo orquestrada pelas editoras (conforme depoimento de Maria Amélia Goldemberg (Depom. Cit.)). Isto significa que a luta contra o conteúdo racista dos livros didáticos extrapola o uso dos mesmos na escola, dirigindo-se também contra poderosos grupos de editores no Brasil.

Pode-se inferir, pois, que, na escola, a transmissão do conhecimento dá-se mediante a falta do livro didático e, quando este se faz presente, acaba veiculando conteúdos racistas.

Tendo ou não livros não se pode negligenciar o papel do professor na condução do "fazer pedagógico". Neste particular,

a situação se revelou, para mim, ainda mais grave, pois os da dos obtidos na pesquisa demonstravam-me que os conteúdos das ciências sociais, nas escolas públicas, ora estudadas, eram selecionados e transmitidos, tendo como referencial teórico o conhecimento processado acriticamente pela maioria do corpo docente.

No início deste capítulo, eu afirmei que a organização do patrimônio-cultural dos grupos étnico-raciais negros, de forma a que seja transformado em material escolarizável, ainda tinha muito a percorrer. Defendi também a idéia de que, quando o referido percurso for seguido por todos aqueles que têm compromisso com a democratização da escola, estar-se-à inaugu<sup>ando</sup> rando uma nova cultura.

No momento em que me referi aos dois aspectos acima mencionados, tinha como referencial o projeto educativo embutido no Programa de Ação do Movimento Negro Unificado. Entretanto, após ter apresentado a situação em que as escolas se encontram, acrescento que o referido projeto educativo não inaugurará apenas uma nova cultura, mas instaurará um novo "fazer pedagógico".

Assim, resta examinar como o conceito de cidadania se elabora no interior da escola. O ponto de partida para esta investigação foram alguns conteúdos dados na disciplina Integração Social cuja transmissão dá-se nas precárias condições já apresentadas.

Para que se possa confrontar este conceito, com aquele elaborado pelo M.N.U., verifique-se a síntese formulada, na primeira secção.

Tentamos formular as questões, tomando como referencial o município, à medida em que esta unidade administrativa é considerada como um conteúdo a ser ensinado nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

A única fonte disponível a respeito do assunto era o caderno dos alunos, do ano anterior, pois este foi o referencial dado pelas professoras.

Escolhemos um texto sobre o Município por nos parecer mais completo e, num certo sentido, por contemplar, mais ou menos, todos ou outros elementos contidos de forma difusa em outros

cadernos...

"Nosso Município  
Governador Valadares

origem - como tantas cidades mineiras, Governador Valadares é produto dos caçadores de ouro.

Habitavam a região índios ferozes que dificultavam o desenvolvimento populacional.

O povoado sob o nome de Baguari foi incorporado ao município de Peçanha.

Depois passou a ser chamado Santo Antônio de Figueira e finalmente Figueira.

Anos depois foi criado o município com o nome Figueira do Rio Doce, com alguns distritos foi desligado de Peçanha.

O município foi instalado no dia 30 de janeiro de 1938, mas, somente, no final do ano que recebeu o nome de Governador Valadares (...) município é a reunião da sede com distritos. Governador Valadares é a sede e tem 08 distritos.

São eles:

01. Derrubadinho
02. Alto de Santa Helena
03. Baguari
04. Chonin
05. Penha do Cassiano
06. Brejaubinha
07. São Vito
08. São José de Tronqueira..."(62) (os grifos são meus)

Reproduzi o texto, exatamente, como encontra-se no caderno da aluna. Esclareço que omiti os assuntos que se referem à localização e relevo. Importava, no momento, reter aquilo que as professoras privilegiavam quanto à história do município (origem e composição administrativa).

Além de ser "habitada por índios ferozes que impediam o desenvolvimento populacional", a história do Município resume-se, numa sucessiva mudança de nomes...

O texto, em si, ainda, não nos oferecia condições para elaborarmos as questões sobre o conceito de cidadania; assim decidimos examinar outros textos que nos pudessem auxiliar na construção da realidade escolar.

Escolhemos, assim, a lição sobre "Direitos e Deveres do Cidadão" que a escola propõe-se a transmitir...

Embora, não estivesse, necessariamente, contextualizada no município, esta lição continha alguns elementos que nos davam algumas pistas sobre as idéias dominantes a respeito do con -

ceito de cidadão ...

"... Direitos e Deveres do cidadão

01. Constituição      é a lei maior do País  
                              é a garantia para o povo  
                              contém capítulos que tratam dos deveres e direitos das pessoas.

02. Princípios de que fala a Constituição

I - Deveres      - respeito às autoridades  
                              - a participação na vida pública pelo exercício do voto  
                              - exercício de qualquer profissão  
                              - o serviço militar  
                              - o pagamento de taxas e impostos.

O conjunto de todos esses deveres resume o sentimento de civismo que deve existir em todos os cidadãos.

II- Direito      - garantia de defesa  
                              - de possuir bens  
                              - garantia de domicílio  
                              - de manifestar seu pensamento  
                              - liberdade de religião (...)" (63)

O texto esboça de forma exemplar o conceito de cidadania que as escolas pesquisadas transmitem aos alunos.

O cidadão é aquele que deve respeitar às autoridades, e a sua participação, na vida pública, limita-se ao exercício do voto, ou seja, o modelo de democracia possível é o da democracia representativa. Neste sentido, era preciso verificar como as professoras, mediante a sua visão de mundo, elaboravam esses princípios constitucionais e, em seguida, confrontá-los com o projeto de cidadania elaborado pelo M.N.U.

De posse desses dois textos, formulamos algumas questões para serem respondidas pelas professoras, evidentemente que, ao conteúdo já existente, acrescentamos outras idéias, por estas, de uma certa forma, existirem no chamado: "meio em que o aluno vive". Era-nos impossível imaginar que "organizações de ensino", "sindicatos" etc, não fossem do conhecimento das professoras.

Percebíamos, também, que seria mais conveniente colocarmos temas para serem refletidos, do que formularmos questões que muito pouco ajudariam a compreensão de um conceito que se vem elaborando por meio de lutas sociais.

Partimos assim do suposto que:

"A cidade é o centro administrativo do município, nela estão as autoridades dirigentes. Quando se estuda este tema, é comum dar-se impropriedade a certos aspectos. Assinale aqueles que você considera importante para a formação de seus alunos"

Observe-se que ela poderia assinalar todos os aspectos que considerasse relevantes.

1º) "o poder municipal, estadual e federal é composto de três poderes (legislativo, executivo, judiciário), todos são importantes e autônomos. Os representantes do legislativo e executivo são escolhidos democraticamente através de eleições populares".

Mesmo tendo conhecimento de que o executivo federal não vem sendo modificado por eleições populares, 43% das professoras consideraram o aspecto, acima, como relevante, sem fazer nenhuma ressalva. O mesmo acontecendo com a autonomia dos três poderes. Desconheceu-se que dois deles (legislativo e judiciário) só, recentemente, começam a dar sinais de vitalidade, após longo período de repressão do executivo sobre ambos.

Na realidade, está-se diante do fenômeno em que o ensino nada tem a ver com o vivido. Ora, foram essas mesmas professoras que, anteriormente assinalaram ser o distanciamento entre o programa e a realidade do aluno uma das dificuldades para se estudar a Integração Social. O que me parece, neste caso, um paradoxo.

Ao mesmo tempo em que denunciam a falácia dos planejamentos educacionais, as professoras revelam uma das faces do "fazer pedagógico" na escola: o descaso pelos assuntos referentes à administração da Polis.

Aquilo que, nos limites da democracia representativa, seria essencial para a formação do cidadão, transmutou-se, na escola, ou mais precisamente, no entender de seus agentes pedagógicos, em algo, absolutamente, pernicioso. Tanto faz se, na realidade, elege-se ou não o executivo federal, pelo menos formalmente admiti-se que sim. E, ainda, enganam-se aqueles que pensam não terem os clássicos da literatura política chegado ao conhecimento das professoras. Quem diria que as idéias de Montesquieu (célebre filósofo francês) fossem assimiladas

e transmitidas nas nossas escolas, com tanta desenvoltura?

Há, pois, duplo distanciamento: um que se estabelece entre o ensinado e o vivido, e outro que se interpõe entre o vivido e o concebido.

Verifique-se, por exemplo, este fato: realizamos esta pesquisa, um ano depois das eleições para a escolha do executivo estadual cujos resultados levaram a sociedade civil a festejar, pelas ruas do país, a recuperação de uma de suas prerrogativas de cidadania: a participação, pelo voto. Porém, apesar da euforia social, apesar da disputa eleitoral entre partidos, segmentos e classes sociais cuja luta travada deixou as relações de poder totalmente expostas, não se pode, apressadamente, deduzir que toda situação tenha sido compreendida por todos, igualmente.

A luta política expôs a natureza das relações de poder. Embora as professoras tenham participado desta batalha (ou enquanto categoria profissional, ou enquanto cidadãs), um ano depois, elas identificaram a natureza do poder político e, conseqüentemente, a da autoridade política como sendo iguais a de um pai...

"O poder do prefeito vem de sua autoridade. A autoridade do prefeito é igual ao do pai em casa, logo a administração da cidade funciona como se fosse uma família. Pai e prefeito são as autoridades que coordenam as atividades necessárias, visando o bem estar comum".

Devo informar que este aspecto foi considerado por 50% das professoras entrevistadas como sendo importante para formação de seus alunos

Equivale dizer que, embora, no plano do vivido, elas tenham contribuído, enquanto cidadãs, para explicitar uma situação de classe social, no plano do concebido (e neste, não se tem condição de saber se foi à priori ou a posteriori), as relações de poder são reificadas.

Pode-se, entretanto, verificar que a realidade vivenciada é constituída por um conjunto de organizações que atuam como mecanismos de conscientização, porém a solução para os problemas, embora dada pelos grupos civis, devem chegar às autoridades; é o que, pelo menos 45% das professoras pensam em ensinar aos seus alunos...

"Para que as pessoas possam realmente participar das decisões de sua comunidade, é preciso que elas se organizem em associações de bairros, grupos de vizinhos, sindicatos e associações profissionais; conscientizando-se de seus problemas e encaminhando às autoridades as soluções que realmente atenderão à coletividade".

Os cidadãos organizam-se, discutem os seus problemas, conscientizam-se destes, identificam alternativas de solução, mas, mesmo assim, devem encaminhar o resultado de todo processo às autoridades.

Há, a um só tempo, um projeto nítido de autogestão, e um outro de subordinação dos cidadãos (embora organizados e autônomos) a uma autoridade. O segundo não é senão um outro projeto político existente na sociedade brasileira, e do qual já me ocupei, na secção anterior. Apenas para lembrar: trata-se de um projeto político que visa harmonizar a sociedade civil e o Estado, num bloco hegemônico.

Poderes autonômos (legislativo, judiciário e executivo), escolha dos representantes do legislativo e executivo por meio de eleições populares, poder político pautado na ética do poder paterno, o primado do consenso em detrimento da força; estes são os ingredientes dominantes do projeto de cidadania que ora se elabora na escola, cuja direção, que vem tomando, faz-me lembrar o artigo de Viotti da Costa sobre o liberalismo e suas multifaces ( ).

Como tínhamos intenção de transformar o questionário (dentro de todos os limites que ele comporta) em um instrumento que auxiliaria, posteriormente, a nossa discussão com as professoras, decidimos introduzir algumas idéias que versassem sobre: a) a formação da cidadania; b) as garantias institucionais; c) a concepção de prática na formação das crianças. Pensamos também verificar como que as lutas por conquistas sociais mais amplas eram interpretadas pelas professoras.

Por onde passaria a formação do cidadão, no entender das professoras?

51% das entrevistadas acreditam que a formação "está no respeito à pátria, no atendimento rigoroso dos valores cívicos e morais, e no respeito às autoridades dirigentes do País, do Estado e do Município. O bom cidadão será aquele que desde pe

queno reconhece os seus deveres para com a pátria e procura cumprí-los com humildade..

21% das professoras assinalam que esta "começa em casa, é de berço. Famílias bem organizadas nos darão um cidadão consciente de seus deveres e direitos. Se os pais não se conscientizarem primeiro de seus deveres para com a escola, trabalho e segurança dos filhos, nada poderemos fazer na escola, pois o adulto de amanhã dependerá do caráter sério e rigoroso da família".

Pode-se perceber, pelas adesões ao corpo de princípio formulado acima, que a idéia da escola como formadora da cidadania se expressa por um conteúdo conservador, e dele já falei, no início do capítulo.

O "bom" cidadão não só se define pela obediência e pela manutenção do Estado, como a sua formação começa em casa, na família (o que não deixa de ser verdade) porém inverte-se a situação, pois a escola, aqui, perde a sua função "essencial" de preparar o cidadão. Ela "nada poderá fazer se os pais não se conscientizarem primeiro de seus deveres". Penso que aquilo que Gramsci chamou de "pensamento bizarro", neste momento, ele se corporifica de forma exemplar.

Ora, se os cidadãos criaram a escola para educar os seus filhos, esta faz, em si, parte do projeto de cidadania, ou seja, ela é um dos meios que tornará o projeto viável; porém se a escola afirma que nada poderá fazer, antes da "conscientização" dos pais, ela não apenas nega a sua função, como desmantela o projeto, no seu bojo.

Penso que esta situação, embora nos deixe num beco - sem saída, temos que refletir, urgentemente, sobre esta posição, pois, ela expressa uma das mais graves moléstias do século: o imobilismo, ressalte-se, pois, e que no mesmo conjunto de temas para discussão colocamos a formação da cidadania, na ótica das lutas sociais.

"A cidadania é um direito que deve ser conquistado, por mais que a Constituição a assegure; esta mesma Constituição não respeita, em alguns casos, o direito do cidadão. Por isso, a formação da cidadania está na capacidade de organização e reivindicação das pessoas em comunidade".

Apenas 15% das professoras entendem que é esse o caminho a ser seguido. Não quero dizer com isto que aquelas que divergem deste conjunto de idéias, devessem a ele aderir por qualquer motivo. O que me pareceu grave foi o imobilismo e o deslocamento do problema. Da escola passou-se à família.

Parece-me que, neste particular, a escola põe em marcha uma prática pedagógica carregada de equívocos. E esta observação cabe às três posições aqui colocadas.

Pois, mesmo havendo um certo reconhecimento (15%) de que a formação da cidadania passa pela capacidade de organização e reivindicação das pessoas, a relação entre a escola e as organizações populares dificilmente ocorre.

É comum a escola realizar reuniões com pais e ficar convencida de que está reunida com a comunidade, ou então envolver os pais dos escolares nos colegiados e acreditar que a família está dentro da escola. Dois equívocos que, na realidade impossibilitam a emergência e o desenvolvimento de um novo ser para escola: o cidadão.

Quando os pais chegam a escola, mediante qualquer convocação, de qualquer natureza, e se dispõem a discutir com educadores seja lá o problema que for, deve-se perguntar quem está vindo à escola?

Acreditar ser a família é desconhecer por completo as relações que permeiam esta instituição. Sobretudo, em uma sociedade, como a nossa, em que a ideologia do privatismo domina as relações familiares. Algumas expressões populares exemplificam bem esta idéia: "roupa suja se lava, em casa" "entre quatro paredes, tudo é possível".

Nestas reuniões, é até possível mães tomarem posições em relação à escola ou a outros bens públicos. Porém isto não nos assegura que elas se posicionem em casa. Nas reuniões de pais e mestres que participei, tive oportunidade de ouvir mães e pais discorrerem com muito desenvoltura sobre a sexualidade de suas crianças, entretanto reconheciam que, na sua relação do dia-a-dia com os filhos, sentiam-se constrangidos. Enfim, as regras do jogo familiar os bloqueavam.

Não pretendo dissertar sobre a família; quero apenas registrar este equívoco que induz a acreditar que, ao estar-se reunidos com os pais dos alunos, tem-se a instituição famili-

ar na escola.

Com a comunidade ocorre fenômeno semelhante. Não raro con funde-se pais e Comundiade e discursa-se sobre a participação da comunidade na escola com certo orgulho.

Ora, a comundiade não é uma entidade abstrata, ela é formada por sujeitos concretos que se organizam em associações de bairro, sindicatos, movimentos contra a discriminação racial e outros, e estes não chegam à escola travestidos de pais.

Este, no meu entender, é um outro equívoco que, à medida em que nele se insiste, camuflam-se as contradições da sociedade e difunde: um conceito de comunidade descarnado do real.

Se os pais não são nem a família, nem a comunidade chegando à escola, o que são, então? O que justifica a presença destes na unidade escolar? Com que direito eles reclamam da qualidade de ensino, da merenda que não chegou, do livro que é troca do todo ano, das taxas que lhes são cobradas?

Eles são, exatamente, os cidadãos que construíram (na prática e no imaginário social) a escola para educar suas crianças. Tenham ou não filhos na unidade escolar, cabe ao cidadão fiscalizar a administração de um bem público. Apenas para lembrar, esta postura aproxima-se daquela discussão sobre a ação direta dos cidadãos por meio de suas organizações de base, que apresentei na secção anterior. Por estar muito distante desta discussão, a escola só definirá um conceito de cidadania (desa marrado do formalismo dos valores cívicos e morais, do amor cego à Pátria, da obediência às autoridades) na prática, ou seja, quando decidir estabelecer uma nova relação entre ela própria (escola) e os cidadãos que ali chegam. Esta nova relação passa, a meu ver, pela definição de uma prática pedagógica que transforme as reuniões de pais e mestres em fórum de debates e decisões, onde seja possível os mesmos interferirem, sem dispistes, na "coisa pública".

Nesta perspectiva, nada impede que, em dado momento, professores e especialistas façam cursos ou debatam com os movimentos negros sobre a discriminação racial nos conteúdos didáticos; ou mesmo que se conheçam os novos registros sobre a história da África ou dos grupos étnico-culturais negros, no Brasi

sil, que desejariam transmitir às crianças negras. Nada impede. A não ser que se parta do suposto que os discriminados não tenham nada para ensinar à escola, ou, então, que todas estas lições serão ensinadas, no momento oportuno, pelos novos quadros que se instalam nas Secretarias de Educação, pois "estes, sim, são portadores da transformação" e especialistas.

Na secção anterior, pude demonstrar a posição do Movimento Negro Unificado quanto a este assunto. Assim, passarei, imediatamente, à apresentação dos dados, os quais estabelecem a relação entre Pátria e cidadão.

Mais uma vez, eu me deparo com um fato que desmantela aquela enganosa idéia de que as professoras das nossas escolas públicas não têm contato com os clássicos da literatura política. Os dados demonstraram o inverso.

Preocupados com os referenciais que as professoras utilizam-se para orientar a formação de seus alunos, decidimos precisar o conceito de Pátria, por elas, privilegiado.

67% das professoras assinalaram aquele que diz:

"Pátria é a comunhão de todos, e cada qual tem no seio dela o mesmo direito à idéia, à palavra, à associação. A pátria não é um sistema, nem uma seita, nem um monopólio, nem uma forma de governo, é o céu, o solo, o povo, a tradição, o lar, o berço dos filhos e o túmulo dos antepassados, a comunhão da lei, da língua e da liberdade".

Este é o célebre texto de Rui Barbosa sobre a Pátria. Basta acompanharmos a sucessão de idéias que ele estabelece através de orações coordenadas, para verificarmos o quanto um conceito de uso tão variado torna-se, à primeira vista, algo de fácil compreensão.

É admirável a construção do texto, pois, ao mesmo tempo em que o conjunto de idéias que o compõem, forma um todo relativamente harmônico, cada uma delas, isoladamente, adquire o poder de idéia-força. É, a meu ver, a elaboração típica de um discurso lacunar (conforme a observação de Souza Chauí. (p.77

). Ou seja, estamos diante daquele discurso que não diz tudo o que tem para dizer.

O que se oculta no referido texto?

Não importa tanto o que o conceito de Pátria formulado por

Rui Barbosa nos diz, mas, sim, o que ele deixou de dizer.

Pode-se perceber que o autor exclui, de pronto, as particularidades étnico-raciais e articula idéias que levam a um modelo unificador das diferenças. Ocultar a particularidade é não querer admitir o conflito. E esta prática associa-se a uma vertente do pensamento político que aponta para a manutenção do status quo. Penso, já, ter discutido, no primeiro e no terceiro capítulos desta dissertação, sobre a vertente conservadora - autoritária do pensamento político, por isso não vou retomá-la aqui. Porém é preciso ressaltar que Rui Barbosa é um de seus representantes exemplar.

Se confrontado com o projeto de cidadania do Programa de Ação do M.N U., o conceito, formulado por Rui, não tem nenhum significado para a formação das crianças negras, sobretudo porque foi, exatamente, pela defesa do referido ideário que se exerceu sobre os grupos étnico-raciais negros a discriminação racial, por meio da violência simbólica.

Há um outro conceito, ligado ao primeiro, que, de certa forma o complementa. É aquele que reduz a pátria aos símbolos, e, assim, formula-se:

"A pátria é um sentimento que não se traduz em palavras, por isso, precisamos de símbolos que represente tão nobre sentimento. Se as comemorações cívicas forem bem preparadas estamos formando um sólido ideal patriótico. Dia da Bandeira, 07 de setembro, 21 de abril e 15 de novembro são as datas mais importantes para esta formação".

13% das professoras assinalaram este, como o conceito mais adequado de Pátria. Repete-se, assim, o fenômeno da ritualização.

Evocam-se os símbolos, em dia de festa, e estes passam a funcionar como instrumento de coesão, logo de controle, mesmo que tenha se afastado, totalmente, de seu significado real. Aliás, o que acontece com quase todas as "datas" acima mencionadas.

Estes dois conceitos foram postos à análise das professoras, juntamente com outros, enfocando o mesmo tema: a pátria. A intenção foi, exclusivamente, avaliar idéias dominantes na escola, e, numa certa medida, verificar a adesão das professoras a esta ou àquela idéia.

Eu os apresentei, na forma de dados escolhidos para dissertação, por entender que o conceito de Pátria não só permeia a literatura pedagógica, como interfere na formação do conceito de cidadania.

A Pátria evoca a Nação e vice-versa. E ambas impõem-se à sociedade, numa tentativa de anulá-la, enquanto vivência concreta marcada por divisões sociais. Substituiu-se, assim, o cidadão pelo patriota.

Não há dúvida de que a "Pátria... é a comunhão da lei, da língua e da liberdade", visto ser idéia pura, e, nesta condição, o respectivo conceito transforma-se em um imperioso instrumento da ideologia, à medida em que gera um processo de coesão poderoso.

Ao submeter o conceito de Pátria à discussão das professoras, não havia nenhuma intenção de extrair um conceito, pois não importa qual nuance se lhe dê.

Na ótica da escola, a Pátria, seja a de Rui Barbosa, seja a dos símbolos, seja a dos militares, seja a do berço e a da família, ou seja aquela que ainda está por se construir; ela só tem condições de existência pelos mecanismos ideológicos.

... 10% das professoras consideram que a "Pátria não é uma construção de poucos, mas de todos; por isso, é uma construção constante. Enquanto houver desigualdades sociais, houver índios e negros sendo desrespeitados, não haverá Pátria!"

05% delas acreditam que "só muito recentemente aproximamos do verdadeiro conceito de Pátria. No momento em que a nação brasileira agoniza com desordens, com conflitos entre irmãos, com desrespeito às autoridades e com uma miséria sempre presentes, interferiram as Forças Armadas, no dia 31 de março de 1964, portadoras legítimas de conteúdo patriótico, nos fizeram compreender o verdadeiro sentido de Pátria".

Pelos elementos que constituem cada um desses conceitos pode-se verificar o que pretendíamos com os mesmos. Ambos foram elaborados por grupos de tendências políticas diferentes, e que, de uma certa forma influíram no conjunto ideológico do país.

O conceito de "Pátria em construção", nós o elaboramos tentando expressar a tônica dada, sobretudo, por alguns parti

dos políticos de oposição, que conduziram o embate político, nas eleições de 1982, um ano antes da realização desta pesquisa, cujos discursos enfatizavam a redução urgente das desigualdades sociais, e, para isso, contavam com a participação de todos.

Quanto ao outro conceito, fique claro que, ao submetê-lo à discussão das professoras, queríamos verificar até que ponto a nova condução política do executivo estadual, antecedida por ampla mobilização popular em torno de outro ideário político, teria interferido, no sentido de mudar o ideal de Pátria.

Assim, raciocinando, parecia-nos que esta modalidade do conceito de Pátria, como instância conduzida por um dos setores da sociedade cuja experiência, no poder, acabou introduzindo, no referido conceito, a ação patriótica militar; que em outras palavras, significou a militarização da Pátria. Parecia-nos que esta idéia representaria aquilo que a sociedade não desejava mais sustentar; por este motivo, o fato de 05% das professoras, ainda sustentá-la, não nos causou nenhuma surpresa.

O mesmo, porém, não poderíamos dizer do conceito de "Pátria em construção" forjado no âmbito dos partidos políticos que disputavam a condução cultural da sociedade. Pois, a adesão de apenas 10% das professoras revela-nos alguns aspectos que merecem investigação.

Um deles refere-se ao fato de que o "diminuto percentual, 10%, indica que uma "nova cultura" ainda não foi produzida, de forma convincente, ao ponto de representar adesões em massa. O que terá acontecido? Será que a correlação que se estabeleceu entre "a direção cultural da sociedade" e "a adesão necessária das massas" não estaria encobrindo "um espaço de dissidências" que desautoriza certos grupos outorgarem-se o direito de falar em nome de outros?

Esta questão torna-se, ainda mais, significativa quando percebe-se, pelos dados apresentados, que 95% das professoras não aderem a visão militarizada de Pátria, porém não se aglutinam, também, em torno daquela visão instaurada pelas ditas elites, hoje, na "direção cultural de sociedade"; indo, pois, buscar, na visão extemporânea de um republicano do século passado, amparo para suas convicções. Foram 67% das professoras,

que buscaram em Rui Barbosa o ideal patriótico e, ainda, considerando que 13%, não satisfeitas com a idéia pura e simples, fazem-na encarnar nos símbolos, visíveis, no fato histórico, na bandeira, nos brasões e nos heróis.

Perquerindo o caminho traçado pelo projeto de cidadania dos movimentos negros no Brasil, analisado na secção anterior, a "Pátria", não por acaso, desaparece, virtualmente, do discurso desses grupos; o que já é o indício de que o referido projeto está em relação direta ao cidadão e não ao patriota, e por isso, a sociedade, não por acaso, também, substitui o conceito de Pátria, seja lá de qual matiz.

Está-se, assim, apontando uma nova direção cultural da sociedade, cuja trajetória exige que, pela porta da frente da escola, entrem, não apenas Rui Barbosa e seu excelso conceito de Pátria, mas todos aqueles que pensando a "Pátria", destruíram-na, não por abstração pura e simples, mas abstraindo das marcas de escravidão e do desprezo da República por suas vidas o germe que instaura uma nova visão do mundo. Penso, pois, que, na poesia e nos contos, dos escritores negros contemporâneos, encontraremos lições que a escola não aprendeu.

Examinando um conjunto de poetas e escritores negros, observei a existência de um competente grupo que escreve, nos "Cadernos Negros", e destes, eu extrair trechos de um conto, magnificamente, escrito por Cuti que em "Lembrança das Lições":

"... A palavra escravidão vem como um tapa e os olhos de quase todos os moleques da classe estilingam um não sei o quê muito estranho em cima de mim. A professora nem ao menos finge não perceber. Olha-me também, tento segurar a todos franzindo a testa e petrificando o olhar, mas não dá. Um calor me esquento o rosto e umas lágrimas abaixam-me a cabeça pra que ninguém as veja.

A aula continua(...) Ela continua. A cada palavra do discurso pressinto uma nova avalanche de insultos contra mim, e contra um eu mais amplo que abraça meus iguais na escola e estende-se pelas ruas envolvendo muitas pessoas, sobretudo meus pais. E ela recomeça sempre do mesmo jeito acentuado: "Os negros escravos eram chicoteados..." e dá mais peso à palavra negro e mais peso à palavra escravo! Parece que tem um martelo na língua e um pé-de-cabra abrindo-lhe um sarcasmo de cantos de boca, de onde me faz caretas um pequeno diabo cariado. A cada investida dela vou mordendo meu

lápiz, triturando-o.

O clima pegajoso se estende na sala. O outro garoto negro da classe permanece de cabeça baixa o tempo todo. Nenhuma reação. Uma caveninha humana. Imóvel.

Minha respiração, sinto-a dificultada.

- É você, macaco. Você é escravo. - Cochicha um aluno branco dirigindo-se a mim. Sussurro uma vingança pra depois e sinto pela primeira vez um ódio grande repentino, metálico, um ódio branco. A professora, em face da minha reação explodindo nas contrações do rosto, pede atenção com forte autoridade. Manuseia outra vez as fichinhas velhas e prossegue: "OS NEGROS ESCRAVOS eram vendidos como CARNE VERDE, peças, desprovidos de qualquer humanidade. Eram humildes e não conheciam a civilização. Vinham porque o Brasil precisava de?... Vejamos quem vai responder..." Tremo, encolhido, dolorido, diante da possibilidade de ser chamado. Eu quero sumir. Meu coração bate na vertical e meus intestinos se revoltam. Saio apressado da sala sem pedir licença. Chego à privada em tempo.

Logo o desespero das entranhas.

Olho as paredes e a porta do cubículo rabiscadas, procurando espaço. Contenho com bastante esforço um choro que me vem insistente para afogar o mundo. Limpo-me com um pedaço de jornal não sujo de todo e fico ainda sentado sobre o vaso branco, pensando, vagando, como um prisioneiro perpétuo. A cor do vaso desperta-me tramas. Primeiro levanto-me e chuto-o com a sola do sapato, depois sou levado pelo vento das imagens, das idéias: "... ponho fogo na escola ... viada filha da puta... papel de caderno debaixo da mesa dela... como a bunda de todos branquinho... acendo o fósforo... quem me xingá de negrinho... são tudo viado... vô comprá um canivete... dô porrada mesmo!... E a porta passa a me servir de lousa ... "... branco caga no meio...", acho graça das coisas que escrevo e continuo(...) No dia seguinte, nada de escola. Vou comer bananas nos vagões da Sorocabana e o Joel vem comigo. É meu vizinho, negro também, de outra turma na escola. Por leve rumo dele fiquei sabendo que a "história" da escravidão já espancou mais um por dentro. A gente conversa muito mas nesse particular fica só um silêncio cúmplice, uma bronca em comum, uma solidariedade de quem divide a dor. Não tocamos no assunto mas o protesto vem, do nosso jeito: falta em cima de falta, e nota vermelha, e a gente falsifica os boletins. Cartinhas da diretora pros nossos pais, e a gente faz a assinatura deles. As mentiras sempre com a gente, em defesa da verdade de nosso sentimento de revolta.

Nosso empenho, contra os compromissos da escola, não dura muito. Alguém vai a nossas casas e dá com língua nos dentes. Eu e Joel, de volta de um belo passeio, começamos a apanhar no meio de rua. É uma grande surra, de cinta. Fico com vergões nas cos

tas e o Joel com uma marca de fivela no rosto para todo o sempre.

A escola de novo. A vigilância aguçada dos nossos pais. Eu e Joel cada vez mais com fama de valentes (...) Já não damos importância ao fato de nos chamarem pela cor. Entre a molecada, quase sempre fazem isso com medo (...) O medo deles é o que nos importa, nos dá alento, ilusão de respeito.

É o dia de festa. O dia do diploma. Nossos pais comparecem, sorriem às professoras, e vamos todos cantar o hino debaixo da bandeira verde-amarela azul e branca. Verde... meu pai e minha mãe verdes por um instante... CARNE VERDE. E as gargalhadas surdas balançam o pendão da esperança. Com a mão do lado esquerdo do peito não dou importância ao Joel que faz piadas. "Ouviram do Ipiranga..." todos contam. Fico mudo e triste, até sentir dentro do peito um batuque forte que me vem de longe, do que não sei de mim. Euforia inexplicável. Descubro o Coração ... (64).

...E eu descobri um dos belos contos negros da literatura brasileira, no qual o autor, num estilo autobiográfico (arrisco-me, em dizer), relembra "as lições da escola".

Ao pesquisar o "fazer pedagógico" da escola, seria impossível, para mim, não incluir, nesta dissertação, as múltiplas lições aprendidas do que foi transmitido. Para incluí-las, tive de selecioná-las e, entre várias, deparei com as lições deixadas por Cuti aos professores de nossas escolas. Aos poucos vai-se definindo: "quem educa o educador?"

O fazer pedagógico "faz da escravidão um modelo cultural, onde o ego da criança negra tende a espelhar-se, o reflexo advindo a humilha." Um calor me esquentava o rosto e umas lágrimas abaixam-me a cabeça pra que ninguém as veja". A reação contra a humilhação não pode ser outra, senão o protesto que "vem, do nosso jeito: falta em cima de falta... As mentiras sempre com a gente, em defesa da verdade de nosso sentimento de revolta".

Apesar de toda cumplicidade entre Escola e Família, conforme as lições do autor, a criança negra rebelava-se mas calava-se. Sob a bandeira brasileira e os versos do hino nacional (símbolos excelsos da Pátria), a mão no peito revelava-lhe o "coração" e um profundo sentimento de estranheza de quem se encontra fora dos segmentos sociais escolhidos como os patriotas ou

os nacionais. Ou seja, na perspectiva do nacionalismo, os grupos étnico-raciais negros brasileiros configuram-se como estrangeiros, e, neste sentido, não teria o porque do seu projeto de cidadania dirigir-se à Nação, à medida em que esta não lhes representa nada. Voltam-se à comunidade? Por isso, a ela dedicarei a próxima secção. Fica, aqui, apenas, o registro da lição do discriminado que, diferentemente das lições ensinadas, na escola, visa a preparação da cidadania, quanto à educação da criança negra.

### 3ª Secção: Guerrilhas e Quilombos - As utopias Comunitárias

Penso que o maior desafio, que se me impõe, nesta secção, é o de não dar a ela nem um tom conclusivo, pois, à medida em que apresentei, nas secções anteriores, o projeto de cidadania que se vem elaborando por meio das lutas dos grupos étnico-raciais negros contra a discriminação racial, por um lado, e, por outro, o projeto de cidadania que se elabora no ambiente escolar e que, de uma certa forma, expressa-se, absolutamente, contrário ao primeiro; era de se esperar que, nesta parte do trabalho, eu tentasse esboçar, pelo menos, uma síntese dos momentos contrários.

Este será, pois, um dilema que deverei enfrentar. Convicto, por um lado, de que um trabalho de pesquisa, em busca de uma objetividade, deva formular-se de tal maneira que, ao final, possam-se concluir alguns pressupostos úteis ao desenvolvimento científico; por outro lado, estou, também, convencido de que estaria conspirando contra a construção do real, se tentasse concluir qualquer coisa a respeito de um fecundo debate que se vem realizando, já algum tempo, sobre a relação Escola e Comunidade.

Decidi, assim, apresentar o resultado desse debate, abstenendo-me de qualquer posição conclusiva, sobretudo porque o mesmo abriu-me perspectivas para novas pesquisas. Por isso, pareceu-me mais adequado desenvolver, aqui, os "novos rumos" que a pesquisa científica e o debate social apontam, no sentido de compreender-se os mediadores que perpassam a relação entre Escola e Comunidade que no nosso caso, especifica-se na relação entre Educação e Etnias, no Brasil.

Orientei-me, pois, nesta secção, por algumas questões que me foram postas, no processo de construção da realidade...

Em primeiro, lugar era preciso explicitar os motivos que, hoje, levam os movimentos negros contra a discriminação racial a buscarem os elos com a comunidade, a fim de fazer valer o seu proejto de cidadania.

Ora, se o conceito de cidadão é algo que se relaciona, imediatamente, com o aparelhamento jurídico-administrativo localizado, hoje, no Estado Nacional, por quê a mediação entre o Estado e a Sociedade está sendo buscada, não nas instituições de representação formal, e sim, naquela instância eivada de contradições e de definições vagas e abstratas, chamada: Comunidade?

Se a comunidade é o referencial de ação política desses movimentos negros, e, se, no Programa de Ação de um deles, no caso o M.N.U., visa-se a apropriação da escola, sobretudo por meio da ação direta de seus militantes, não há como deixar-se de lado a relação entre Escola e Comundiade. Ou seja, que mecanismos são estabelecidos para se manter os muros entre a escola e a comunidade, malgrado todo o desejo de promover a integração dessas?

Começarei, pois, respondendo à primeira questão, fundamentando em dados obtidos, num material, bibliográfico que, de uma certa forma, tentaram compreender as lutas raciais, no Brasil, por meio das organizações negras que, desde antes da República, existiram, embora com objetivos diferentes daqueles após a sua proclamação.

Se o conceito de Comunidade é assunto tão delicado que, ainda, não se chegou a nenhum consenso do que venha a ser, não menos complexo é o conceito de "comunidade negra", que, hoje formula-se no discurso dos movimentos negros e em alguns trabalhos acadêmicos. Tenho por pressuposto que um conceito implica no outro. Ao se precisar o conceito de "comunidade negra", o conceito de Comunidade terá novo significado.

Examinando um capítulo da história, escrito por Clovis Moura, inserido "nas Rebeliões da Senzala" (50) pude observar alguns trechos que me chamaram muito atenção, e, por isso, vou reproduzi-los, aqui:

"Do ponto de vista militar temos de ver que - na maioria das vezes - a luta dos escravos no Brasil não foi um simples espocar inconseqüente de u'a malta descontrolada de desordeiros que investia contra tudo e todos a fim de satisfazer instintos baixos ou intenções inconfessáveis. Tinham esses escravos um objetivo, que era precisamente derrotar militarmente seus senhores; para isso estabeleciam planos de ataques, muitas vezes demonstrativos de alguma perícia, e que somente por fatores que os escravos não controlavam deixaram de surtir efeitos mais sérios(...)"(65).

O que haveria de tão supreendente nesta passagem?

Assinalar que "a luta dos escravos, no Brasil, não tenha sido investidas "inconseqüentes a fim de satisfazer instintos baixos ou intenções inconfessáveis", não teria nada de especial, hoje, considerando-se que a primeira edição desta obra data de 1959; passados vinte e seis anos de sua publicação, é de se esperar que não haja nada nela que não seja de domínio público. Acredito que sim.

Se for assim, se a luta dos escravos não era "um espocar inconseqüente de u'a malta descontrolada de desordeiros", o que teria motivado as seguintes interpretações:

01. "... É verdade que o escravo, ao se rebelar contra a ordem que o subjuga, não possui elementos cognitivos capazes de fazê-lo um homem autoconsciente. Sua posição de membro de uma classe colocada como o entrave ao desenvolvimento das forças produtivas, incapaz de dominar técnicas mais avançadas do que as rudimentares do seu labor rotineiro, jungido a um regime de trabalho que o insulava do processo dinâmico de modificações e aperfeiçoamentos técnicos, não podia ter elementos ideológicos capazes de transformá-lo na classe que, através de suas lutas, conseguiria o poder do Estado. A alienação que o envolvia deixava-o como o peru no círculo do carvão. Tal papel estava destinado a outra classe social. Isto se verificou quer na escravidão no seu sentido clássico, do mundo antigo quer na escravidão ressuscitada pela expansão das nações mercantes, na era moderna.

Com exceção da experiência de conteúdo controverso do Haiti, nenhum movimento de escravos conseguiu estabelecer Estado próprio. O papel dessas lutas foi sempre outro: solapar as bases materiais e conseqüentemente as relações de trabalho existentes entre senhor e escravo"(66)

Considerando-se que esta passagem tenha sido escrita por Clóvis Moura, na mesma obra examinada, tentarei extrair alguns aspectos que merecem discussão.

Veja-se, "se o escravo, ao se rebelar contra ordem que o subjuga, não possui elementos cognitivos capazes de fazê-lo um homem auto consciente", penso que seria necessário indagar mos que elementos do conhecimento são estes que não possui. Sobretudo, quando "sua posição de membro de uma classe... não podia ter elementos ideológicos capazes de transformá-lo na classe que através de suas lutas, conseguiria o poder do Estado".

Pelo que posso entender da análise do autor, faltava aos escravos uma "visão instrumental" de classe que os conduziria ao poder do Estado.

Se lhes faltava essa "visão de classe", o que lhes teria, então, dificultado esta elaboração?

Ora, se formos acompanhar o caminho dado por Moura, chegaremos, provavelmente, a um lugar - comum.

Pois veja-se: o conhecimento de que o escravo necessitava para se tornar um homem autoconsciente, segundo autor, adviria da sua capacidade "de dominar técnicas mais avançadas do que as rudimentares do seu labor rotineiro". Para que isto acontecesse seria necessário que o regime de trabalho, no qual estava inserido, não o "insulasse do processo dinâmico de modificações e aperfeiçoamentos técnicos".

Moura entende que um regime de trabalho, que impede a autoconsciência, desemboca, necessariamente no isolamento do homem, o que equivale a dizer: aliena-o. Admitindo-se que o processo de alienação circunscreve-se, no âmbito, da sociedade dividida (ou seja, naquela em que, no lugar da autoconsciência instaura-se a alienação), pode-se inferir, assim, que restaurar a autoconsciência significa lutar contra aquilo que aliena o homem: a sociedade dividida. Em outras palavras, significa recusá-la.

Entendendo a luta dos escravos como a recusa em aceitar a sociedade dividida, não teria o mínimo sentido lamentar-lhes a falta de uma "visão instrumental de classe" que os conduzis se ao poder do Estado, pois, a luta deles é travada contra o estabelecimento do poder cujos pilares de sustentação eram a

organização do trabalho escravo e as corporações militares.

Um dos aspectos dessa luta é, sensivelmente, assinalado por Jacob Gorender:

"...o escravo real só conquistou a consciência de si mesmo como ser humano ao repelir o trabalho, o que constituía sua manifestação mais espontânea de repulsa ao Senhor e ao estado de escravidão. (67)

E não só, havia, também, "o objetivo de derrotar militarmente seus senhores" ( ).

Lutar contra os pilares de sustentação do Sistema Colonial, significa não aceitar a dominação. E, aqui, reside um aspecto essencial da luta dos escravos, por meio de suas organizações, ainda não considerado na sua especificidade.

Pois, admitindo-se que a luta dos escravos era travada contra a sociedade dividida, parece-me necessário explicitar, inicialmente, o que a caracteriza como dividida.

Comentando o surpreendente "Discurso da Servidão Voluntária" ( ), Pierre Clastres assinala, magnificamente, o ser das sociedades divididas, revelado por La Boétie em seu Discurso, o que lhe garantiu, segundo Clastres, o lugar de "o desconhecido fundador da antropologia do homem moderno, do homem das sociedades divididas".

"... O que ele descobre, ao deslizar para fora da História, é precisamente que a sociedade na qual o povo quer servir ao tirano é histórica, que não é eterna e nem sempre existiu, que possui uma data de nascimento e que algo deve ter necessariamente se passado para que os homens caíam da liberdade na servidão." (68)

Ora, recusar-se à Servidão, significa, no entender de Clastres, recusar a sociedade histórica, aquela que se caracteriza "pela divisão da sociedade entre os que mandam e os que obedecem" (69)

Se entendermos que a luta dos escravos configurou-se como recusa da sociedade dividida, a perspectiva histórica pela qual aqueles movimentos vêm sendo estudados torna-se, por si, inadequadas; pois, ter-se de um lado, escravos destituídos de elementos ideológicos capazes de, por meio de suas lutas, con-

duzί-los ao poder, e, de outro, uma classe que, por se inserir, na sociedade dividida, tenha desenvolvido um aparato ideolόgico capaz de destinά-la a assumir o poder do Estado; significam, a meu ver, duas posições frente ao mundo, diferentes e contraditόrias. Enquanto os primeiros recusam a sociedade estatal, os segundos nāo sό a aceitam como lutam para conquistar o Estado.

Na linha interpretativa sugerida por Clastres, sό serά possίvel compreender a luta contra a servidāo voluntάria como anti-estatal; quando se desliza para fora da Histόria". O que equivale dizer que, dificilmente, alcançar-se-ίa a dimensāo da luta escrava, no Brasil, se estas forem apreendidas por categorias histόricas que se circunscrevem no āmbito da Sociedade histόrica, em outras palavras, estatal.

Quando trabalhamos com categorias como classe, consciēncia de classe, interesse de classe, certamente a luta dos escravos nāo se enquadrarāo nestas.

Veja-se, por exemplo, a interpretaçāo de Otάvio Ianni sobre os movimentos negros, no perίodo da escravidāo:

"... Apesar de toda sua atividade "divergente", manifesta em fugas, revoltas individuais ou grupais, atos "delinqüentes", etc., nāo é possίvel afirmar-se que ele tivesse desenvolvido uma açāo social ā qual se possa atribuir tal significaçāo polίtica. A sua atuaçāo nāo era diretamente abolicionista, nem deve ser encarada interpretativamente como tal, pois os fins que a orientavam nāo foram caracterizados pela necessidade de destruiçāo do regime". (70)

Enfim, o que Ianni afirma é que as lutas escravas nāo traziam em seu bojo, nenhum projeto que destruísse o regime escravocrata e implantasse o regime capitalista de produçāo; ou seja, nāo era do alcance dos movimentos negros a substituiçāo de uma sociedade dividida entre senhor e escravo por uma outra dividida entre patrāo e operάrio. Como de fato nāo era mesmo; o movimento dera-se no sentido de recusar a sociedade dividida. Diferentemente dos abolicionistas, os movimentos negros buscavam a destruiçāo de toda a fonte de dominaçāo.

Ora, por esta via, a luta dos escravos nāo tinha como encontrar guarita no projeto abolicionista, mas, parece-me, que

este não é o entendimento de Ianni:

"Por conseguinte, ainda que fornecendo ingredientes políticos para o movimento, apesar de que todas as formas assumidas pelas tensões sociais, expressas no comportamento do escravo, proporcionam o substrato social para ação dos abolicionistas, é inegável que a atuação daquele não teve nem pode adquirir imediatamente caráter político. Nota-se contudo, que não teve, mas assumiu configuração política. Por intermédio de homens livres que organizam ou lideram o abolicionismo, o comportamento do cativo acaba adquirindo uma significação política notável" (71)

Como pode-se verificar, pela citação, o autor considera que foi por intermédio de homens livres (e brancos) que o negro escravo adquiriu significação política, o que não deixa de ser verdade, pois só se pode compreender a significação política, no âmbito da sociedade política e, por conseqüência, na ótica dos grupos políticos que lutam pelo poder. Porém, isto não autoriza atribuir à significação política status de elaboração superior, pois o fato de grupos não a possuir, pode significar a recusa de tê-la e não a incapacidade, por falta de aparato ideológico ou de elementos cognitivos, de conquistá-la.

Pautada nesta visão histórica que reforça a incapacidade de "significação política" dos escravos, construiu-se uma série de inventivas populares que ou elege um poeta dos escravos para representá-los nos seus versos ou, então, justificase a supremacia racial branca, exatamente porque os grupos étnicos-raciais negros nunca tiveram uma teoria do homem negro (sem eufemismo, uma ideologia); por isso, eles entram na história por intermédio dos brancos.

- Inicialmente, são os escravocratas que os arrancam da África e fazem-nos entrar na história do Brasil, com escravos; em seguida, são os abolicionistas que, por meio de sua ação, dão-lhes "significação política".

É, neste sentido, que observo profundos hiatos na explicação histórica dada à escravatura no Brasil, quando a apreendermos na linha do evolucionismo histórico determinado pelas transformações econômicas. Temos, sem dúvida, obras significa

tivas que, no esforço de explicarem os "grandes nexos históricos" da formação da sociedade escravocrata brasileira, deram inestimáveis contribuições para o processo de autoconsciência societária. Porém, alguns aspectos ficam, a meu ver, a descoberto da explicação científica.

Um deles refere-se às sociedades tribais africanas. Quando tratadas, na literatura histórica, monta-se um quadro de noções vagas. Via de regra, são apreendidas por fatos absolutamente isolados...

"... Quando os africanos vinham, na qualidade de cativos, conservavam, ainda, a sua hierarquia, os diversos elementos de sua organização e os padrões de valores correspondentes. Tanto assim, que muitos dos que tinham títulos de mando conservavam aqui esses tributos". (72)

Por esta citação, fica sugerido que todos os grupos étnico-culturais africanos já conheciam a sociedade hierarquizada e de mando. Embora não se tenha nenhuma documentação que comprove tal fato, faz-se uso destas noções, sem atentar-lhes as conseqüências.

Parece-me que, nesta linha de equívocos, situam-se outras interpretações de Moura sobre o impacto da "destribalização" no mental do africano...

"... De um lado, a destribalização violentava o mundo mental do africano, abrindo a perspectiva de analisar a sua situação, não do ponto de vista das estruturas tradicionais africanas nas quais ele se inseria, mas inserido já no conjunto de uma sociedade estratificada que o colocava coercitivamente com um status definido e inferior". (73)

Embora, não se tenha dúvida quanto à violentação do processo de destribalização, a obra de Frantz Fanon é leitura obrigatória sobre o assunto. Falar da "destribalização" genericamente esclarece pouco a respeito da natureza das sociedades ditas tribais, e conduz a interpretação da sua dinâmica social, na perspectiva, acima, assinalada por Moura: inserem-na no conjunto da sociedade estratificada.

Visto nesta perspectiva:

"o processo de destribalização ao sofrer o impacto do sistema escravocrata não foi uniforme. Podemos dizer que para os componentes de certas tribos a destribalização serviu para uni-los ante desgraça comum"... outras tribos, porém, conservaram os seus traços tribais deixando-se destribalizar em bem menor escala e, ao mesmo tempo, usaram esses vínculos tribais como ideologia organizadora de levantes". (74)

Pode-se verificar como a ausência de uma caracterização mais precisa sobre as sociedades tribais dá margem a tratá-las com uma série de conjuntos vazios. Ao mesmo tempo que se afirma serem os escravos incapazes de elaborar um aparato ideológico, constata-se que estes usaram "os vínculos tribais como ideologia organizadora de levantes".

A falta de um tratamento mais rigoroso quanto à natureza das sociedades tribais pode, ainda, levar ao risco de se interpretar os produtos culturais reelaborados no Brasil, como "reminiscências dos traços tribais", estas...

"... em alguns casos conservavam e serviam para que os escravos se organizassem visando a minorar a sua situação. Podemos citar, no particular, a hierarquia conservada nos "cantos", nos batuques, nas festas religiosas, nas irmandades e confrarias, nos próprios quilombos". (75)

Que é um dado gravado na memória, não há dúvida; porém buscar compreender, no interior dessas manifestações, a dinâmica das sociedades tribais, não tem nenhum sentido; sobretudo porque se obscurece o impacto das sociedades divididas sobre as sociedades tribais, nem sempre caracterizadas pela divisão social; e aquilo, que se pode identificar como reminiscências (relação de mando e hierarquia nos candomblés, relação de submissão nos congados), acabou sendo o resultado de um processo de dominação.

Tratam-se os grupos étnico-raciais negros, escravizados no Brasil, como se estes sempre tivessem vivido em sociedades divididas, aliás, é bem conhecida a idéia de que os negros adaptaram-se "facilmente" à escravidão porque já estavam acostumados ao estatuto da servidão. Que este fato possa ter correspondido a alguns casos, nada autoriza generalizá-lo indiscriminadamente, sobretudo porque esta generalização elabora-se

dentro de um quadro teórico cuja mediação entre o sujeito e objeto é feita por categorias históricas que, objetivamente, não dão conta dos fenômenos que lhe fogem à racionalidade.

Observando a produção etnológica, Pierre Clastres assinala que:

"Lorsque les ethnologues sont marxistes, ils soumettent évidemment la société primitive à l'analyse qu'appelle et permet l'instrument dont ils disposent: la théorie marxiste et son déterminisme économique. Ils doivent par conséquent affirmer que même dans les sociétés bien antérieures au capitalisme l'économie occupe une place centrale, décisive. Il n'y a en effet aucune raison pour que les sociétés primitives, par exemple, fassent exception à la loi générale qui englobe toutes les sociétés: les forces productives tendent à se développer" (76)

"... l'analyse marxiste est" obscurantiste, lorsqu'elle veut s'appliquer aux sociétés non divisées aux sociétés qui se posent dans le refus de l'économie (77)

E por conta disto, não bastavam as lutas sangrentas nas quais os escravos lançavam-se contra aqueles que queriam impor-lhes a sujeição voluntária. No entender de Ianni, era pouco. Para que estas lutas constituíssem-se em movimentos coletivos: "seria preciso que o comportamento da coletividade cativa fosse organizado em função de uma elaboração consciente da condição escrava. Seria necessário que se atribuísse à casta dos cativos a possibilidade de apreender, ainda que fragmentariamente, a situação alienada em que se encontrava" (86)

Há uma tendência explícita em não se reconhecer a recusa à sujeição voluntária, o que, a meu ver, obscurece aspectos importantes dos movimentos negros contra a escravidão e, posteriormente, contra a discriminação racial. E, assim, por este motivo, decidi levantar algumas questões sobre as organizações negras de resistência.

Um outro aspecto que, a meu ver, permanece absolutamente inexplicado, é o que se refere à passagem das lutas escravas aos movimentos de caráter civil das organizações negras, no âmbito da república burguesa. Da "guerra de movimento" à "guerra de posição" na linguagem gramsciana.

Eu me refiro à "passagem"; embora eu não tenha nenhum dado que possa me confirmar se isto realmente ocorreu. Nada indica

que tenha havido a transição de um ponto a outro. Sobretudo porque tal idéia insere-se num modelo interpretativo que coloca as mudanças num plano evolutivo o qual pressupõe que o ponto de partida de um processo localiza-se num plano inferior que se desloca para um outro superior.

Ora, à medida em que a produção científica, no Brasil, ainda não deu conta de explicar a natureza das sociedades tribais negras de onde arrancaram-se milhares de escravos, a não ser por pura tautologia, poder-se-á classificar a luta dos escravos contra a servidão como um estágio inferior àquele das lutas por garantias civis que se dará no âmbito da República de inspiração liberal.

Penso que Gérard Berthoud, ao comentar a obra de Pierre Clastres, tenha assinalado um aspecto fundamental que, ora, nos escapa...

"... Certes, de manière abstraite, les sociétés "primitives", ne sont privées ni d'un aspect politique, ni d'un aspect économique, malgré l'absence de ces deux institutions que sont l'Etat, et à plus forte raison l'Etat-nation, et le marché, devenus l'un et l'autre modèle de toute comparaison. Les sociétés "primitives" ne relèvent donc pas d'une "loi de la jungle", comme l'ont prétendu maints colonisateurs, envue de légitimer leurs interventions génocidaires et ethnocidaires.

Tout comme nous, les sociétés autres appartiennent au domaine arbitraire et normatif de la culture, cette faculté imaginative et symbolique propre à l'humanité sans restrictions. Les sociétés "primitives" ne se situent donc pas à un niveau moindre de culture sauf à vouloir ériger en normes absolues une culture particulière. Elles ne sont pas autant d'étapes intermédiaires entre un état naturel survivant et un état culturel en voie de développement. Elles ne se définissent pas enfin comme des germes annonceurs de développement ultérieur, tout en étant incapables de s'engager par elles - mêmes sur le chemin de l'histoire prométhéenne.

Aussi, pour Clastres, entre les sociétés "primitives" et les sociétés étatique, quelle que soit leur forme, il n'ya guère de fil conducteur, mais bien plutôt une discontinuité, dont il importe de mesurer les effets sur notre vision actuelle du monde. Dès lors le fatalisme du continuum s'effondre" (78) (os grifos são meus)

Ora, se as respectivas sociedades não se situam em um ní-

vel inferior da cultura, tampouco correspondem a uma etapa intermediária entre um estado natural e um estado cultural, penso que não há como apreendê-las mediante categorias históricas que se pautam pelo princípio do evolucionismo, e, neste sentido, a noção de descontinuidade na história, sem dúvida alguma, interferirá no processo de construção do real.

Pude verificar, no desenvolvimento da história das lutas anti-escravistas, no Brasil, a instituição da descontinuidade, quando elaborei um "paper" para a cadeira de Ideologia e Educação, onde estudei a produção teórico-literária dos grupos abolicionistas/republicanos, no final do século passado. Meu objeto de estudo era a obra de um dos mais brilhantes intelectuais produzido no interior daqueles grupos "revolucionários": Castro Alves - o poeta dos escravos.

O que me ficou claro foi o fato de que Alves conseguiu, de forma genial, explicitar a inauguração de um novo discurso que instituíria um "novo regime de produção da verdade" (na linguagem de Foucault).

Aquilo, que, aparentemente, apresentava-se como defesa incontestável dos negros escravos, significou uma outra forma de instituir a verdade e, conseqüentemente, relações de poder. Inaugurava-se, ali, uma nova teoria sobre a escravatura onde o negro passa a ser enunciado nos discursos literários e/ou políticos como portador de "significação política" (Ianni, já, assinalou este fato).

Por terem adquirido "significação política", na nova ordem interpretativa os grupos étnico-culturais negros passam a "pertencer" à "sociedade histórica", é, nesta perspectiva, as suas lutas contra a escravidão dispõem-se num "continuum" histórico. Partem de um patamar inferior (quilombos e movimento de guerrilhas, estes, considerados como o lugar da inconsciência cuja ação social do escravo contra a servidão era definida pela necessidade individual de evadir-se da situação escrava, onde a sobrevivência reduzia-se aos mínimos físicos e não pela exigência coletiva de abolir o regime" (79) e chegam ao plano superior. Este, entendido como aquele em que a luta dos grupos étnico-culturais negros deixa o seu caráter "primitivo", tribal e vai se alojar no interior das organizações civis (estas, assim, definidas, segundo os parâmetros da Repú -

blica burguesa, de inspirações liberal) - organizações culturais e partidos políticos.

De lá para cá, não se sabe o que aconteceu entre estes dois planos formais. O que teria acontecido àqueles grupos escravizados que lutavam, obstinadamente contra a servidão voluntária, ou seja, contra o domínio do Estado, terem aceito, num espaço de tempo tão curto, as regras do jogo da República burguesa? O que os teria feito abandonar a ação direta contra a dominação a favor da ação representativa?

"Aos poucos, a situação de miséria, o tratamento diferencial e o isolamento irão provocar um doloroso processo de auto-afirmação e de protesto, que projetará o "homem de cor" no cenário histórico, como agente de reivindicações econômicas, sociais e políticas próprias. O sentido dessas reivindicações é bem conhecido - Correspondendo ansiosamente às expectativas assimilacionistas da Sociedade inclusiva, as inquietações e os movimentos sociais amparam-se sob o signo de uma revolução moral. Eles não vão contra a ordem econômica, social e política estabelecida. Mas, contra a espécie de espoliação racial que ela acobertava, graças aos mecanismos imperantes de acomodação entre "negros" e "brancos"... Admitia-se e aceitava-se a ideologia econômica, jurídica e política dos círculos dirigentes da "raça dominante". Pretendia-se que ela fosse aplicada com e quanimidade e de modo íntegro, de maneira a preservar-se tanto a deformação quanto as inconsistências da ordem social competitiva. Em suma, o negro e o mulato surgiam como campeões da "revolução dentro da ordem". Exigiam a concretização e a plena vigência dos princípios e valores em que se fundava legalmente, o equilíbrio da ordem social estabelecida (...) Em busca de uma situação de classe, ou seja de um status dotado de certa autonomia social, eles passam a contar como elementos ativos no desenvolvimento de sociedade de classes. (80) (os grifos são do autor)

Esta citação de Florestan Fernandes é exemplar para se explicar o que representou, do ponto-de-vista da interpretação sociológica, o fato de os grupos étnico-raciais negros terem adquirido "significação política", no âmbito de um novo regime da produção da verdade e da ciência, inaugurado, no século passado, e veiculado pelos discursos literários e políticos daquela época.

Porém, eu não posso deixar de assinalar que esta interpretação, feita, sem dúvida, com o instrumental teórico disponível (não esgotado) ao cientista social, obscurece o caminho

percorrido pelos grupos étnico-raciais negros e suas lutas contra a servidão voluntária.

O quê teria, enfim, transformado aqueles escravos rebeldes, cujas lutas faziam sacudir o sistema escravista colonial, em "campeões da "revolução dentro da ordem", na República burguesa?

Eu não tenho resposta ou respostas para esta questão, pois, a minha pesquisa dirige-se para outro objeto; porém tentarei construir o que teria me levado a formulá-la como tal.

Na preocupação de precisar o conceito de "comunidade negra", visto ser este de fundamental importância para os movimentos negros hoje, parti das seguintes indagações:

01. O quê, realmente, constituir-se-ia uma comunidade para estes movimentos?
02. O quê justificaria o atributo "negro" para qualificar estas comunidades?

Procurei, assim, elaborar algumas idéias bem simples, estratificadas no senso comum, que identificam a comunidade como um conjunto de pessoas, ligadas entre si por laços de solidariedade e que dirigem sua ação no sentido de objetivos comuns.

Estas idéias continham uma série de inconveniências que, a priori, impediam-me de prosseguir a investigação.

Uma delas é a que se refere ao sentido idealista que se atribui à comunidade, retirando-lhe de imediato a contradição.

Uma outra prende-se ao fato de que a comunidade assim descrita pressupõe uma construção que está pronta em algum lugar que não se sabe onde. O que reforça ainda mais o seu caráter idealista.

Sem contar, inclusive, com as implicações teóricas que a noção "laço de solidariedade" tem, hoje. Aqui, evidentemente, refiro-me à distinção que Dürkheim faz sobre aquilo que entende por solidariedade orgânica e por solidariedade mecânica(§1)

Embora, considerando todas essas dificuldades para a compreensão e formulação, mais precisa, do conceito, eu não poderia deixar de lado o fato de que, impreciso ou não, a comunidade, apesar de não conceituada, é uma noção que se estratifi

ca nos diversos segmentos sociais, bem como nos diversos grupos que atuam na sociedade.

Não há quem, hoje, possa se intitular o único portador do "verdadeiro" conceito de comunidade. E, neste sentido, eu me senti coagido a construir, a partir de alguns dados disponíveis e que eu os selecionei para esta dissertação, algumas idéias que pudessem aproximar-se daquilo que para os grupos étnico-raciais negros foi entendido como comunidade.

De uma coisa eu estava convencido: de tudo o que se falava e fala-se sobre comunidade, pode-se perceber uma tendência imperiosa e inquietante, de conduzi-la ao universo das idéias ou, mais precisamente, das utopias.

E, neste particular, o senso comum é compartilhado por alguns estudiosos das Ciências Sociais...

"... Onde quer que os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivam juntos e de modo tal que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum, chamamos a esse grupo de comunidade. O que caracteriza uma comunidade é que a vida de alguém pode ser totalmente vivida dentro dela (...). A comunidade é, pois, uma área de vida social as sinalada por certo grau de coesão social. As bases da comunidade são localidade e sentimento de comunidade" (82) (os grifos são do autor)

"... A teoria da comunidade se deduz, segundo as determinações da unidade completa das vontades humanas, de um estado primitivo e natural(...). Deve-se entender por compreensão (consensus) sentimentos recíprocos comuns e associados, enquanto vontade própria da Comunidade(...) Em outras palavras, tudo o que pertence à significação de uma relação comunitária e que tem um sentido nela e para ela própria representa seu direito, isto é, é respeitado como uma vontade realmente existente da maioria dos associados(...) na medida em que corresponder à sua verdadeira natureza e às suas forças, na medida em que o gozo e o trabalho forem distintos, e sobretudo, na medida em que de um lado existir o mando, e, de outro, a obediência, esse direito é um direito natural, uma regra de vida comum que determina o domínio ou a função de cada vontade, uma soma de obrigações e de prerrogativas" (83) (os grifos são meus).

Evidentemente que se poderia fazer uma série de outras citações, porém, estas duas são suficientes para verificar-se o quanto o conceito de comunidade é difícil de ser precisado. Co

munidade é coesão, localidade, sentimento de comunidade, é, ainda, compreensão (consenso) e vontade humana. Acaba-se formulando um elenco de princípios que, por sua vez, acaba-se constituindo num magnífico ideário social. Pois, da forma como exposta nas citações acima a comunidade é algo que já existe, pronta, e constituída de todos aqueles princípios.

Encontraremos, é claro, outra posição, oposta a esta primeira, na qual a comunidade é algo a ser construído, ou seja é uma utopia...

Pelo menos é o que posso depreender do belíssimo texto escrito por Lucien Goldmann...

"... o humanismo materialista e dialético retomou em grande parte os valores desenvolvidos pela burguesia do Iluminismo, progressista e individualista, a liberdade e a felicidade e - liberto dos limites ideológicos do racionalismo - colocou seriamente e de modo radical o problema de sua realização(...) acrescenta-lhes como fundamento e condição indispensável para sua realização um terceiro valor que implica nos outros dois: a comunidade. Devemos precisar que, assim, o humanismo materialista e dialético acrescentou(...) aos planos da razão e da experiência(...) o valor da esperança e da fé que pressupõe a ação histórica. Além disso, pôs no centro de seu sistema como uma de suas principais categorias - ao mesmo tempo teórica e prática, inseparável da idéia de realização - o conceito da possibilidade objetiva(...) afirma assim como valor supremo a realização histórica de uma comunidade humana que só pode existir entre homens inteiramente livres, comunidade que pressupõe a supressão de todos os entraves sociais, jurídicos e econômicos à liberdade individual, a supressão das classes sociais e da exploração".(84.) (os grifos são meus)

Esta citação foi retirada de um ensaio, no qual, curiosamente, Lucien Goldmann tenta responder se o materialismo dialético é uma filosofia. Para dar conta de uma complexa questão, o autor vê-se compelido a verificar se "há na base de uma filosofia materialista e dialética afirmações de fato e sobretudo julgamentos de valor que pretendem ser universais, isto é, válido para todos os homens em todos os tempos"(85)

Entre os valores, "pretensamente" universais, Goldmann assinala três: liberdade, felicidade e Comunidade, sendo que este último é a condição indispensável para a realização dos

outros dois, por compreender e pressupor a ação histórica, mediada pelo conceito de possibilidade objetiva.

Veja-se, pois, que a conceituação de comunidade, nesta perspectiva, vai tomando outra configuração...

Sobretudo porque desfaz a idéia de que está pronta e existe em algum lugar, recolocando-a como uma possibilidade. Ora, se a comunidade é "um possível" e, como tal a sua realização é válida para "todos os homens em todos os tempos", penso, pois, que a construção da comunidade deva ser buscada, em toda ação histórica que vise a supressão das classes sociais e da exploração.

Nesta linha de interpretação, a comunidade, que "só pode existir entre homens inteiramente livres", significa a ação histórica desses homens contra qualquer tentativa de dominação.

Entendendo que as lutas dos escravos tinham como objetivo a recusa da servidão, e, ainda, admitindo que a ação histórica "é válida a todos os homens em todos os tempos", penso que se deva compreender o conteúdo e o significado dessas lutas em outra perspectiva, pois, se trilharmos os caminhos apontados por Goldmann, não tem o porquê negar uma possibilidade de construção comunitária naqueles movimentos, a não ser que se defenda a idéia de que a ação histórica não tenha validade para os negros escravos. Neste caso, o materialismo dialético deverá recolher-se à sua particularidade, visto não "ter em sua base afirmações de fato e julgamentos de valor universais".

Ora, se a luta dos escravos não trazia em seu bojo um conteúdo ideológico capaz de destruir o modo de produção escravista e substituí-lo por um outro modo de produção, o que então ela trazia?

Alguma coisa deveria trazer, pois, se assim, não fosse dificilmente a ação coletiva (ou as guerras de guerrilhas ou os quilombos) teria se realizado, da forma como se realizou.

Ianni tem razão quando diz que "ação social do escravo não se define pela exigência coletiva de abolir o regime", porém, surpreende quando atribui à necessidade individual o fator decisivo para suas lutas, embora não explique, em momento algum, como se deu a passagem do nível individual para a ação

coletiva.

Numa linha de raciocínio próxima a esta, elaborada por Ianni, tem-se a observação, já assinalada, de Jacob Gorender que, ao confrontar "o escravo real" com a fenomenologia hegeliana "cuja verdade se assenta na idéia de que a humanidade se criou pelo trabalho e, por mediação dele se concebeu humanamente; Gorender conclui que "ao homem escravo só foi dado recuperar sua humanidade pessoal pela rejeição do trabalho" (86)

Esta observação faz-me lembrar uma outra citação que diz:

"A civilização humana... apresenta, como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para a justar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível ... Fica-se assim com a impressão de que a civilização é algo que foi imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coesão... Parece, antes, que toda civilização tem de se erigir sobre a coesão e a renúncia ao instinto; sequer parece certo se, caso cessasse a coesão, a maioria dos seres humanos estaria preparada para empreender o trabalho necessário à aquisição de novas riquezas...

Onde, a princípio, poderíamos pensar que sua essência reside no controle da natureza para o fim de adquirir riqueza, e que os perigos que a ameaçam poderiam ser e eliminados por meio de uma distribuição apropriada dessa riqueza entre os homens, parece agora que a ênfase se deslocou do material para o mental...

Com o reconhecimento de que toda civilização repousa numa compulsão a trabalhar e numa renúncia ao instinto, provocando, portanto, inevitavelmente, a oposição dos atingidos por essas exigências... Junto com a riqueza deparamo-nos agora com os meios pelos quais a civilização pode ser defendida: medidas de coerção e outras, que se destinam a reconciliar os homens com ela e a recompesá-los por seus sacrifícios ('87) (os grifos são meus)

É evidente que a rejeição ao trabalho, conforme apontado por Freud, não é da mesma natureza da que foi assinalada por Gorender, pois este focalizou o trabalho escravo, onde "trabalho e castigo são termos indissociáveis" e neste sentido" o

escravo é inimigo visceral do trabalho, uma vez que neste se manifesta totalmente sua condição unilateral de coisa apropriada" (188)

O castigo (coerção) é, segundo Gorender, um direito privado do senhor, aliás "nem poderia ser senão direito privado, aplicável no dia-a-dia comum, sem intermediação de autoridade pública, pois, doutra forma, o funcionamento da economia escravista ficaria irremediavelmente emperrado" (189).

Indagando sobre o futuro da civilização, Freud chega a conclusões diferentes. Por sobre a coerção se erigiu, segundo, o autor a civilização e "esta é algo imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coerção", em outras palavras, compreendeu como manter a dominação. Com toda restrição que se possa ter à análise freudiana, não se pode negar a lucidez com que o autor apreendeu os mecanismos de coerção nas sociedades divididas.

Na visão freudiana, por exemplo, a oposição "do trabalhador escravo ao explorador não se manifestaria sob o aspecto de oposição ao próprio trabalho" (190), mas de oposição à coerção.

Dessa confrontação, pode-se visualizar duas posições que levam a diferentes interpretações:

a) Se admitirmos que a oposição é ao próprio trabalho, por mais que se queira dissimular, estar-se-à dizendo que o cativo valorizava o ócio, fazendo deste um instrumento de recuperação da dignidade humana. Em outras palavras, insere-se o cativo na lógica produtiva da sociedade escravista onde o ócio, longe de significar "malandragem", pressupõe o momento privilegiado em que os indivíduos dedicam-se a atividades intelectuais - recuperam a dignidade humana.

Interpretação que me aprece frágil, pois, à medida em que, como pudemos observar, historiadores e sociólogos admitem que os escravos negros não conseguiram acumular "elementos cognitivos" capazes de interferir no desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, não se incorporaram na lógica produtivista, por que se incorporariam na lógica escravista para efeito da explicação científica? O que autoriza os pesquisadores da história a dar este tipo de interpretação, à medida

em que o estudo das sociedades tribais africanas ainda não foi suficientemente considerado pelos estudiosos da escravidão no Brasil?

Eu não tenho respostas para essas perguntas, e inclusive, tenho em conta que a explicação desses fenômenos é tarefa fundamental dos movimentos negros hoje, sobretudo porque, ao se inserir o cativo, na lógica escravista (sem quê nem porquê), obscurece-se as raízes da ação coletiva desencadeada, imperiosamente, contra a servidão.

b) Se adotarmos, para efeito de raciocínio, que a oposição é à coerção, as coisas mudam de figura, pois recusar a coerção não significa valorizar o ócio (valor, aliás, que se elabora no seio da sociedade escravista e que só por pura tautologia poder-se-ia dizer que as sociedades tribais africanas o valorizavam); porém significa valorizar a liberdade.

O ócio, enquanto valor e direito privado dos senhores escravocratas, só poderia se explicar no âmbito da propriedade privada, e nesta ótica, a sua defesa não justifica a ação coletiva, pois este é um direito privado que diz respeito, única e exclusivamente, ao indivíduo que o desfruta.

A liberdade não é um direito privado, mas a condição pela qual os homens e as "sociedades primitivas" constituem-se, neste sentido, coibí-la significa ameaçar a integridade de todo o grupo social. A ação coletiva, nesta perspectiva, não só passa a ser necessária, como passa a representar a busca de uma natureza perdida ou, pelo menos, uma forma de mantê-la, mesmo que seja, na memória...

"...Mas, por certo se há algo claro e notório na natureza, e ao qual não se pode ser cego é que a natureza, ministra de Deus e governante dos homens, fez-nos todos da mesma forma e, ao que parece, na mesma fôrma para que nos entreconhecêssemos todos como companheiros, ou melhor, como irmãos... cedeu alguma vantagem de seu bem ao corpo ou no espírito, a uns mais que aos outros, no entanto não entendeu colocar-nos neste mundo como em um campo cerrado e não enviou para cá os mais fortes nem os mais espertos como bem fracos... se ela nos deu a todos o grande presente da voz e da fala para convivemos e confraternizarmos mais, e fazemos, através da declaração comum e mútua de nossos pensamentos, uma comunhão de nossas vontades... não se deve duvidar de que sejamos todos naturalmente livres, pois somos todos companheiros, e não pode cair no entendi -

mento que a natureza tenha posto algum em servidão, ten do-nos posto todos em companhia... se todas as coisas que têm sentimento, assim que os têm sentem o mal da sujeição e procuram a liberdade; se os bichos sempre feitos para o serviço do homem só conseguem acostumar-se a servir com o protesto de um desejo contrário - que mau encontro foi esse que pôde desnaturar tanto o homem, o único nascido de verdade para viver francamente, e fazê-lo perder a lembrança de seu primeiro ser e o desejo de retomá-lo?"(91)

Para não perderem a lembrança e não abandonarem o desejo de retomar a liberdade os negros escravos organizaram-se para lutar contra a servidão. "Que mau encontro foi esse que pôde desnaturar tanto o homem"?

Clastres responde:

"... Mau encontro: acidente trágico, azar inaugural, cu jos efeitos não cessam de ampliar-se, a tal ponto que é abolida a memória do antes, a tal ponto que o amor da servidão substituiu-se ao desejo de liberdade"(92)

Se a repulsa não é ao trabalho e sim à coerção, a inter pretação da luta dos escravos desloca-se do primado da economia e aloja-se no da política, e nesta perspectiva, a luta não se volta contra o modo de produção da sociedade, mas, sim, contra a instituição do Estado.

Embora eu não tenha nenhum dado que me possa autorizar qualquer inferência sobre as sociedades tribais africanas, cu jos membros foram escravizados no Brasil, eu não posso, entre tanto, deixar de considerar os estudos sobre a sociedade primitiva feitos por Pierre Clastres; parece-me que o polêmico etnólogo abriu novas perspectivas à investigação científica, através do desenvolvimento de seu pensamento inegavelmente original.

O que me chamou atenção nas obras de Clastres, foi o fato de ele ter caracterizado as sociedades primitivas como Sociedades contra o Estado, e, ainda, por ter percebido que:

"... Selon lui, si la société "primitive" ne s'est pas engagée dans la construction de l'Etat, ce n'est pas par une incapacité "infrastructurale", mais par une volonté politique Aussi, l'État et les classes sociales n'apparaissent plus comme la conséquence

d'une transformation progressive dans mode de production, Pour Clastres, "la relation politique de pouvoir précède et fonde la relation économique d'exploitation, Avant d'être économique, l'aliénation est politique, le pouvoir est avant le travail, l'économique est une dérive du politique, l'émergence de l'Etat détermine l'apparition des classes"... ( 93)

Se admitirmos que a luta dos escravos africanos, no Brasil, oriundos de sociedades tribais, dirigia-se contra a coerção, e não ao trabalho, eu penso que os caminhos abertos por Clastres sobre as sociedades contra o Estado poderão nos fornecer uma nova interpretação do escravismo colonial. Pois, se se recusavam à coerção, leva-me a deduzir que viviam em liberdade e, por este motivo, não me parece gratuito o fato de que, ao promoverem a fuga em massa, organizavam-se em sociedades conhecidas por quilombos.

Ora, se os quilombos eram formas societárias onde o escravo se restituía a sua liberdade, penso que, aqui, pode-se encontrar o embrião daquilo que Goldmann chamou de comunidade

O maior testemunho dado sobre a restituição da liberdade do escravo negro encontra-se registrado na magnífica obra de Décio Freitas, "Palmares: a Guerra dos Escravos" (194), que, para mim, representa uma das análises mais significativas da história dos grupos étnico-culturais negros no Brasil.

No capítulo "Angola Janga" (195), encontramos, explicitamente, indícios da formação de sociedade contra o Estado.

Os palmarinos reinventam uma sociedade fundada na liberdade, no coração do sistema escravista colonial da época: Pernambuco, cuja fantástica e cobiçada produção da cana-de-açúcar representava o sustentáculo de um dos períodos da economia colonial.

As fugas dos escravos dos engenhos de açúcar para Palmares tinham como objetivo a reconquista da liberdade e uma vez atingido a sua luta resumia-se em evitar aquilo que La Boétie chamou "o Mau encontro que os desnatura tanto".

"Não é provável que os primeiros escravos refugiados na região palmarina pensassem seriamente em derrubar o regime escravista... assim, uma vez consumada a evasão, nada se lhes afigurava mais importante que evitar a re-

escravização e sobreviver na luta contra a natureza"  
(:96) (os grifos são meus).

O objetivo de reinventar a sociedade livre de exploração e dominação (comunidade, no entender de Goldmann) obrigou os primeiros palmarinos a recrutar mais homens e mais mulheres que viviam em igual situação de opressão.

"... Os primeiros palmarinos eram demasiado poucos para que pudessem constituir uma comunidade econômica e social realmente viável. Para começar faltavam mulheres. o que os obrigou a descerem periodicamente às plantações a fim de raptar as suas sabinas: não apenas negras, mas também índias, mulatas e até mesmo brancas.. Os documentos falam de mulheres livres de condição humilde que fugiam espontaneamente na companhia de negros palmarinos... Eram também necessários mais homens, assim para o trabalho como para a guerra. O número dos que fugiam espontaneamente para Palmares era diminuto, como se receassem mais os horrores da selva que os cativos. Os palmarianos se viram assim obrigados a seqüestrar escravos do sexo masculino". (:97)

A prática do recrutamento se dava mediante o rapto e o seqüestro, ambas inserem-se em aquilo que Moura chamar de tática de guerrilhas, e assim a descreve:

"... Essa tática deixará em desespero os dirigentes da Província. Unidos aos escravos das senzalas - com quem mantinham estreito contato - serão sempre bem informados e nunca travarão combate de invergadura, mas desgastarão com ataques de flanco seus adversários até o fim. Nunca serão derrotados(...) O movimento é sua salvação(...) Será o movimento a salvação dos quilombolas. Todas as vezes que o abandonam são derrotados (...) Os escravos tinham como aliado o movimento e como adversário o sedentarismo, a luta de posição" (:98)

A luta de movimento, por meio da ação direta dos quilombolas, era "... elemento complementar do quilombo muitas vezes independente de sua estrutura" (:99), o que dava aos quilombos a garantia da sua sobrevivência. Abandonar a luta de movimento significou derrota dos quilombos, com bem assinala Moura, visto ser esta a tática que impedia o sucesso dos dois sustentáculos da dominação - trabalho escravo e a empresa militar - pelo desgaste de suas respectivas organizações.

O aprisionamento dos escravos seqüestrados configurou - se também, como uma prática comum entre os palmarinos, mas, longe de significar uma nova forma de escravização, representou "um ritual de iniciação" para viver na sociedade contra a dominação...

"... Esses negros eram depois mantidos como prisioneiros e só adquiriram plena liberdade quando participavam de alguma incursão para seqüestrar outros negros."  
(100)

Ora, se o seqüestro inseria-se na chamada luta de movimento, e esta, por sua vez, era uma tática que tornava a dominação inviável, participar de empresas seqüestradoras significava comprometer-se até a morte com a liberdade. E neste sentido o aprisionamento representava a mediação entre a sociedade estatal escravista e a sociedade contra o Estado, embora...

"... Pretendeu-se ver nesta prática dos palmarinos uma forma de escravidão. Mas a documentação histórica elucidada que, uma vez cumprida aquela condição, o negro passava a gozar de completa liberdade. Afora isso, parece evidente que a escravidão era incompatível com a índole do movimento palmarino. Não é menos falso dizer-se que os palmarinos instituíram a escravidão por força duma tradição escravista das civilizações africanas. O "escravismo africano" é uma das tantas abusões refutadas pelas investigações mais recentes. Hoje se sabe com certeza que a escravidão nunca existiu como forma de produção na África e mesmo quando aparece em sua história, a título completamente excepcional, assume quase sempre caráter patriarcal, o próprio prisioneiro de guerra incorporado depois de algum tempo à família da vencedor". (101)

De uma certa forma, Freitas recoloca a questão do instrumental teórico utilizado na reconstrução do real histórico. A compreensão das sociedades tribais está condicionada pela forma como este instrumental erigiu-se para a explicação científica do mundo. Muito mais do que a simples explicitação de um fato, o autor põe em questionamento os procedimentos metodológicos à disposição dos cientistas sociais que, na ânsia de interpretar a realidade social, colocam o escravismo onde nunca existiu.

Freitas registra, ainda, alguns dados significativos sobre a relação dos palmarinos com o trabalho e a produção, o que, a meu ver, desestabiliza aquela interpretação que opõe escravo ao trabalho.

"... Com o aumento da população puderam diversificar a atividade produtiva e criar uma economia complexa. Não só dispuseram de braços para todo o tipo de trabalho, mas, o que é mais importante, puderam contar com artesãos que lhes permitiram elevar o nível técnico da produção(...) nada mais importante e decisivo que a metalurgia do ferro. Tratava-se de uma experiência técnica que não haviam precisado pedir emprestado aos europeus e muito menos aos lusos-brasileiros(...) Na época das descobertas, os únicos povos africanos que permaneciam no neolítico eram os pigmeus e os bosquimanos - por sinal não pertencentes à raça negra - todos os demais já havendo atingido a idade do ferro(...) se considerarmos as possibilidades revolucionárias que o ferro sempre conferiu ao homem, poderemos compreender o pânico de certo governador de Pernambuco quando soube da existência de oficina de ferreiros nos Palmares(...) Ao mesmo tempo, desenvolveram a agricultura(...) o cativo destruiu essa rica experiência agrícola. Ao passo que na África haviam praticado uma policultura baseada em técnicas em pleno processo de evolução, no Brasil se viram reduzidos a uma monocultura que não só era tecnicamente inferior à dos camponeses de Portugal como chegava mesmo a ser primitiva(...) a escravidão significou para o negro não um progresso, como se pretende com demasiada frequência, mas uma regressão(102)

Quanto ao regime de propriedade, Freitas admite que:

"... Não há elementos seguros sobre o regime de propriedade da terra entre os palmarinos. Cabe conjecturar que as terras pertenciam à povoação como um todo. A plausibilidade da hipótese provém, em primeiro lugar, do facto de que os negros traziam da África uma tradição de propriedade coletiva da terra. Em segundo lugar, uma vez que o esgotamento do solo e razões de segurança de terminavam periodicamente a mudança de toda a povoação para outro sítio, não teria sentido a propriedade privada da terra com todos os seus atributos, como compra e venda, sucessão, etc.(...) A povoação constituía uma unidade mais ou menos auto-suficiente de produção e consumo, o que explica a sua autonomia política...(103)

A medida em que se verifica os dados sobre a forma como a sociedade palmarina se autogerencia, tem-se delineado aquilo que se denominou de sociedade sem Estadô, ou seja sem divi

sões, onde uns poucos mandam e o restante obedece...

"... havia em cada povoação um chefe escolhido pelos muitos da força, inteligência e destreza. Contudo, as iniciativas deste chefe pareciam estar rigidamente controladas por um conselho, que entretanto não tinha um cunho ge ronto crático, tal como sucedia entre os indígenas. As decisões sobre os problemas cruciais eram tomadas por uma assembléia de que participavam todos os habitantes adultos. havia entre os palmarinos igualdade civil e política"(104)

A instituição de uma chefia não representava a relação de mando própria das sociedades divididas...

"... A desigualdade ignorada pelas sociedades primitivas é aquela que divide os homens em detentores do poder e subjugados ao poder, a que divide o corpo social em dominantes e dominados. É por isso que a chefia não poderia ser o indício de uma divisão da tribo: o chefe não manda, porque ele não pode mais que cada membro da comunidade(...) a tribo mantém a disjunção entre chefia e poder porque não quer que o chefe se torne o seu detentor, recusa que o chefe seja o chefe(...) A imanência do desejo de poder e do desejo de submissão (...) as sociedades primitivas opõem o deve-se e o não se deve de sua lei: nada deve ser mudado em nosso ser indiviso, não se deve deixar realizar o mau desejo(...) A seus filhos, a tribo proclama: sois todos iguais, nenhum de vós vale mais que um outro, nenhum menos que um outro, a desigualdade é proibida(...) E para que não se perca a memória da lei primitiva, ela é inscrita, em marcas iguais, dolorosamente recebida, sobre o corpos dos jovens iniciados ao saber dessa lei(...) se porventura um dos iguais que compõem a comunidade ousasse querer realizar o desejo de mandar, a tribo, em vez de obedecer, responderia: tu, um dos iguais que somos, qui seste destruir o ser indiviso de nossa sociedade te afirmando superior aos outros, tu, que não vales mais que outros(...) quando um chefe quer se fazer de chefe, excluem-no da sociedade, abandonando-o. Se insiste, podem até chegar a matá-lo: exclusão total, conjuração radical"(105)(os grifos são do autor)

Entre os palmarinos, parece-me que a conjuração radical foi praticada, conforme o registro de Clóvis Moura...

"... quando o Rei Ganga-Zumba aceitou a paz com os senhores de escravos(...) foi morto pelo seu povo(106)

penso que as reflexões, até aqui, elaboradas, levam-nos a

duas perspectivas de interpretação dos movimentos negros, antes e depois da proclamação da República.

A primeira refere-se ao fato de que se entendermos a luta dos escravos como sendo um empreendimento contra o Estado, a passagem entre a "luta de movimento" para a "luta de posição" não se dá num continuum histórico, mas se processa, aí, uma ruptura - uma descontinuidade. O que nos obriga a reavaliar os movimentos negros, mesmo após a República; pois, quando observei, na primeira secção, que o Programa de Ação do Movimento Negro Unificado privilegia, no assunto referente - Educação, a ação direta, parece-me que, aí, há, num certo sentido, uma ação anti-estatal - recusa à servidão voluntária.

A segunda perspectiva, ligada à primeira, adverte-nos para o fato de que, ao se lutar contra a dominação, os movimentos negros acabam denunciando os compromissos do Estado Nacional e, neste sentido, afirmam a sua identidade cultural, escolhendo para mediador desta auto-afirmação aquilo que chamam de comundiade.

Postas as duas perspectivas, tentarei, orientado por elas analisar a importância do conceito de comundiade, na luta dos movimentos negros, bem como procurarei, levando em consideração as exigências dos grupos étnico-raciais negros quanto à educação de suas crianças, explicitar, pelos dados disponíveis, quem faria a mediação, na relação entre a escola e a comundiade.

Pelo que posso deduzir, a partir da documentação anteriormente analisada, a comundiade para os grupos étnico-raciais negros começa aparecer, embrionariamente, nas suas lutas contra a escravidão, sob a forma de construção de uma sociedade sem Estado.

Pude verificar, também, que, nesta linha de raciocínio, não há como estabelecer-se fio evolutivo entre a forma primitiva de luta para uma outra que se delineará durante o período republicano, como se a primeira se localizasse num estágio inferior à segunda. Ora, o que, para mim, instaura-se, enquanto luta negra, na República burguesa é uma nova configuração organizacional que, em hipótese alguma, emerge das primeiras formas de luta, embora não se distancie delas totalmente.

O que se pode constatar, a partir dos dados disponíveis e examinados, é que, durante o período da república, incluindo o atual, as lutas contra a discriminação racial não se dão sob a forma de guerrilhas, mas sob a ação de organizações culturais e movimentos sociais(107).

Se entendermos que as organizações e os movimentos sociais têm a função de mobilizar os diversos membros dos grupos étnico-raciais negros a fim de lutar contra a discriminação racial na sociedade brasileira, e se esta luta pode se manifestar ou sob a forma de resistência cultural, ou sob a forma de ação política, que pressupõe a produção cultural (de uma nova cultura negra), penso que no bojo de ambas(organizações e movimentos sociais), elabora-se uma utopia comunitária.

Pode-se depreender esta idéia de alguns estudos feitos sobre algumas organizações negras, como, por exemplo:

"...Assim, o século XIX viu transportar, implantar e reformular no Brasil os elementos de um complexo cultural africano que se expressa atualmente através de associações bem organizadas(...) Essas associações acham-se instaladas em roças, que ocupam um determinado terreno, o "terreiro", termo que acabou sendo sinônimo de associação e do lugar onde se pratica a religião tradicional africana. Estes "terreiros" constituem verdadeiras comunidades que apresentam características especiais. Uma parte dos membros do "terreiro" habita no local ou nos arredores do mesmo, formando às vezes um bairro, um arraial ou um povoado. Outra parte de seus integrantes mora mais ou menos distantes daí, mas vem com certa regularidade e passa períodos mais ou menos prolongados nos "terreiros"(...) o vínculo que se estabelece entre os membros da comunidade não está em função de que eles habitem num espaço preciso... O "terreiro"ultrapassa os limites materiais(...) para se projetar e permear a sociedade global(108)

A comunidade, neste caso, elabora-se a partir de necessidades culturais que, num sentido bem particular, vai se constituir em um espaço onde pode-se encontrar uma riquíssima produção cultural dos grupos étnico-raciais negros. Como estas, tem-se outras organizações produtoras de cultura negra que foram estudadas por Clóvis Moura, na sua obra Brasil: "Raízes do Protesto Negro".

O que me parece importante ressaltar é que as organiza-

ções culturais negras representam um tipo de utopia Comunitária, pois, quando congregam, em torno de produção cultural, um grande número dos diversos grupos étnico-raciais negros, fazem com que, ali, se processe, de alguma forma, uma modalidade de vida comunitária, pretendida por seus membros.

Penso que já posso, neste momento, formular o que, para mim, constitui-se num primeiro desafio que se coloca, quando se discute a relação entre, escola e comunidade. Ora, na perspectiva da educação da criança negra, se se admitir esta linha de interpretação sobre a construção da comunidade, pode-se perceber um conceito aproximativo de comunidade que a faz coincidir com os limites das organizações culturais negras.

Neste sentido, se a relação entre a escola e comunidade é algo fundamental, resta saber se, quando a escola se propõe a trabalhar com a comunidade, ela tem claro que, no âmbito dos grupos étnico-culturais negros, um dos entendimentos que estes têm do que vem a ser comunidade coincide com as suas organizações culturais?

Encaminhando a reflexão por outras trilhas, posso verificar perspectivas diferentes do fenômeno comunitário. Lembremos, por exemplo, alguns pontos do Programa de Ação do Movimento Negro Unificado, entre as suas reivindicações estavam a queles que diziam respeito: a) a introdução de disciplinas no currículo escolar; b) a discussão e a elaboração de cursos pa ra os professores com o objetivo de se debater sobre a discriminação racial na educação.

Quanto à primeira reivindicação, já discutida anteriormente, tive a oportunidade de defender a seguinte posição:

Para introduzir o patrimônio cultural dos grupos étnico-raciais negros na escola, será necessário elaborar os conteúdos apropriados, de forma a torná-los escolarizáveis. E esta é, a meu ver, uma faceta da dimensão política da prática dos movimentos negros que destruirá o fetiche da oralidade dos povos negros e conseqüentemente o da manutenção de seu patrimônio cultural no estágio da pré-escrita, sob a alegação de que este é "um traço" característico das culturas negras.

Vejamos por exemplo, como Juana Elbein dos Santos constrói a tradição Nàgô no Brasil:

"Estudar e pôr em relevo os textos orais, o estilo e a literatura oral, a transmissão oral como parte de um patrimônio e da técnica de comunicação de um grupo social é uma coisa, mas valorizar esse aspecto do sistema global da comunicação ao ponto de falar de "cultura ou civilização da oralidade" parece-nos pouco satisfatório por ser insuficiente. A transmissão do conhecimento é veiculada através de complexa trama simbólica em que o oral constitui um dos elementos. O princípio básico da comunicação é constituído pela relação interpessoal.

Essa relação realiza-se em todos os níveis possíveis, assegurada por uma rica combinação de representações e de veículos"(109)

A autora põe em relevo um aspecto fundamental do processo de transmissão do conhecimento que é o da complexa trama simbólica, cuja presença é inevitável no referido processo, porém nem sempre de domínio consciente dos sujeitos que estabelecem comunicação entre si: Porém, nesta constatação, não há, absolutamente, nada, em especial, que justifique particularizá-la, na tradição Nàgô. Todo e qualquer processo de transmissão do conhecimento pressupõe uma "trama simbólica", aliás, é o que torna possível o referido processo produzir conhecimento - desvelar o real, a partir daquilo que o representa e o simboliza.

Esta inevitabilidade da "complexa trama simbólica" na transmissão do conhecimento, é, ainda, mais verdadeira, quando "o oral" constitui um dos elementos do processo de transmissão do conhecimento pois ele indica que o instrumento de comunicação privilegiado é a Língua, e não tem como esta inserir-se fora do campo do simbólico.

Até aqui, nenhuma dessas observações é exclusiva do complexo cultural Nàgô. Porém, embora a autora não o diga, explicitamente, há a sugestão de que a relação interpessoal, como princípio básico da comunicação, seja um traço característico do referido complexo cultural, o que me parece ser, apesar de Elbein dos Santos considerar "pouco satisfatório por ser insuficiente", uma "valorização desse aspecto do sistema global de comunicação".

Entretanto a referida autora insiste no fato de que não

se pode classificar a cultura Nàgô apenas como oral, embora ela a classifique:

"A palavra, os textos rituais constituem componentes importantes da ação ritual, mas ficando significativos em relação aos outros componentes. O àse, princípio e poder que mantém vivo e ativo o sistema é fundamentalmente veiculado pelos três "Sangues" matérias e simbólicos de que falamos no início deste capítulo e dos quais o hábito é apenas um elemento ainda que insubstituível ( 110) (os grifos são meus)

A palavra adquire, neste contexto, o poder de veicular "àse, princípio e poder que mantém vivo o sistema", o que me parece mais complexo ainda, pois não só reforça a idéia da oralidade como traço característico do complexo cultural Nàgô, como faz incidir, sobre o oral, o elemento sagrado fundamental da religião Nàgô: "o àse", Elbein dos Santos faz mais do que valorizar a oralidade como exclusividade da cultura, negra ela a sacraliza.

Não só sacraliza como incompatibiliza linguagem escrita com linguagem oral...

"O conhecimento e a tradição não são armazenados, congelados nas escritas e nos arquivos, mas revividos e realimentados permanentemente. Os arquivos são vivos, são cadeias cujos elos são os indivíduos mais sábios de cada geração. Trata-se de uma sabedoria iniciática. A transmissão escrita vai ao encontro da própria essência do verdadeiro conhecimento adquirido numa relação interpessoal concreta. É possível que essa modalidade tenha contribuído para inexistência de uma escrita Nàgô. A introdução de uma comunicação escrita cria problemas que ferem e debilitam os próprios fundamentos das relações dinâmicas do Sistema"(111)

Não há como negar, a brilhante contribuição de Juana Elbein dos Santos ao estudo da Cultura Nàgô, ela, sem dúvida, abriu perspectivas nunca, antes, percorridas; porém eu não posso deixar de observar que há uma série de arbitrariedades no conjunto de seu pensamento.

O fato de a sabedoria ser adquirida mediante o processo de iniciação aos rituais religiosos, não justifica, per si, a não existência da linguagem escrita nos grupos estudados pela

referida etnóloga. Embora, o universo da linguagem escrita não seja realidade para a maioria dos grupos étnico-culturais da cidade de Salvador, Estado da Bahia, onde a pesquisa se realizou, atribuir a sua inexistência ao caráter religioso, é contribuir em nada para a transformação das condições de vida das aquelas populações, como, também, obscurecer as razões do analfabetismo, neste país.

Se formos buscar a inexistência de uma escrita Nàgô, nos motivos apontados, chegaremos às teses da convivência pacífica entre negros e brancos no Brasil, sem muita dificuldade. O sistema da língua Nàgô não se constituiu como tal, não porque tenha sido massacrado pelos grupos dominantes escravistas que portavam outro Sistema, mas, porque segundo Elbein dos Santos, a língua Nàgô se apoiava num complexo cultural religioso cuja "comunicação" escrita cria problemas que ferem e debilitam os próprios fundamentos das relações dinâmicas do sistema". O que é, rigorosamente, insustentável, sobretudo porque retira a tradição da história e desconhece a utilização da língua como instrumento de dominação.

Pode-se argumentar que eu e Elbein dos Santos tratamos de objetos do conhecimento diferentes, ela trata da religiosidade negra e eu da educação da criança negra, porém ambos tratamos da produção cultural, na sociedade brasileira, e, neste sentido, não posso deixar de observar que a autora não compreendeu aquilo que os jesuítas, no século XVI, compreendiam, como um cristal: "evangelizar e alfabetizar (na língua deles, é claro) são o caminho mais seguro da "Salvação" e da dominação."

Esclareço, pois, de imediato, que, quando defendo a idéia de que uma das faces da dimensão política da prática dos movimentos negros é a de registrar e organizar o patrimônio histórico-cultural dos grupos étnico-raciais negros, não estou querendo e nem sugerindo que a religião Nàgô, como uma das produções culturais, caiba dentro dos limites formais da língua, o que seria um absurdo, estou defendendo, sim, a idéia de que por ser uma produção cultural, como uma série de outras produções dos referidos grupos, ela carrega em si uma "possibilidade histórica", e, portanto, capaz de se expressar em uma outra "possibilidade histórica": a linguagem escrita.

Coloco-me, ainda, no centro de uma outra discussão: em que língua será registrado e organizado. Pareceria óbvio responder que o seria na língua portuguesa, não fosse a experiência que se registra hoje, na cidade de Salvador, na comunidade de "Obá-biyí", onde se alfabetizam crianças em duas línguas: português e Iorubá (112)

Não tenho dados suficientes para avaliar a experiência, embora ela devesse fazer parte desta dissertação. Porém, penso ter deixado claro, durante toda a minha exposição, que não optei pelo método comparativo de interpretação. Pautado, portanto, nos dados obtidos, nesta pesquisa, sobre a situação das escolas e do ensino quanto aos aspectos referentes à educação da criança negra, eu defendo a tese de que a escola e o saber escolar só contribuirão na preparação da cidadania das crianças negras, no momento em que ambos forem apropriados e transformados pelos grupos étnico-raciais negros, mediante a assunção do patrimônio histórico cultural desses grupos no currículo escolar, garantindo a entrada dos mesmos, a fim de que possam ensinar a lição do discriminado. E isto só será possível, a meu ver, se a língua, que servir de instrumento de comunicação, permitir contar a história da Opressão.

E, como esta história pertence a brancos e a não-brancos, na sociedade brasileira, parece-me que este deve ser o critério, caso contrário correr-se-ia o risco de, mais uma vez, reificar o produto cultural dos grupos étnico-culturais negros que reservaria à língua portuguesa as "elaborações superiores", ou aquilo que Saviani chama de "catarse" (113), e o Iorubá, este fica apenas como ilustração, porque, afinal de contas, ele só é "significativo em relação ao contexto, em relação as outras componentes", e assim por diante...

"... Esse é particularmente o caso referente à salvação dos textos nos "terreiros" Nãgô do Brasil. Perdida a língua como meio de comunicação cotidiano, só se conserva um riquíssimo repertório de vocábulos, de frases e textos ligados à atividade ritual. Constituem, hoje em dia, uma língua ritual, utilizada unicamente como veículo coadjuvante do rito. O sentido de cada vocábulo foi praticamente perdido..." (114)

Penso que a observação de Elbein dos Santos confirma as minhas preocupações, acima apontadas, eu introduzi a citação,

neste momento, visto contribuir ao debate sobre qual língua dever-se-á registrar o patrimônio cultural negro.

Evidentemente que o resultado do referido debate vai além de uma contribuição formal sobre a escolha de códigos lingüísticos, ele nos reporta as agências especializadas ou não que se constituem nos centros de apoio da produção cultural. Algo aproximado às observações de Antonio Gramsci:

"... Deve-se levar em consideração a tendência em desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assume a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio" ( 115) (os grifos são meus)

Parece-me que se torna imperioso identificar o que vem a ser estes círculos de cultura bem como as condições necessárias para que eles possam multiplicar-se, de forma a garantir a possibilidade de expressão de todos os grupos étnico-culturais negros.

Gramsci indica um caminho evitado de sutilezas:

"... O círculo critica de modo colegiado e contribui assim para elaborar os trabalhos dos redatores individuais, cuja operosidade é organizada segundo um plano e uma divisão do trabalho racionalmente preestabelecidos. Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões, conselhos, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio dos redatores individuais, alcançar o nível ou a capacidade dos do mais preparado, assegurando à revista uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica (...) cria-se também as condições para surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais, preparados para a produção de uma atividade "editorial" regular e metódica (...) cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, pois cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas: fichas, materiais bibliográficos, coletâneas de obras fundamentais especializadas etc (...) O trabalho deve ser feito especialmente por escrito, assim como por escrito, devem ser as críticas (...) escrever as notas e as críticas é princípio que se tornou necessário graças à obrigação de combater os

hábitos da prolixidade, da declaração e do paralogismo criados pela oratória" ( 116)

Ora, se os círculos de cultura contribuem para elaborar uma "cultura superior", de forma a elevar "o nível médio dos redatores individuais, criando-se com isso" as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais" que se encarregarão da produção cultural, no sentido de se criar uma nova cultura, penso que é, exatamente, sobre isso que me referi, anteriormente; porém, aqui, apresentam-se dois problemas:

O primeiro refere-se à atuação desses círculos, no conjunto da sociedade brasileira hoje, e a sua relação com outras agências e/ou círculos culturais, não especializados, produtores do saber e da sua transmissão.

O segundo atém-se ao fato de que o patrimônio histórico-cultural dos grupos étnico-raciais negros apóia-se, majoritariamente, nas organizações culturais populares, dominadas pela comunicação oral, e tão-somente; dificultando o registro e a organização dos conteúdos, de forma a transformá-los em material escolarizável.

Não me sendo possível, no espaço, desta dissertação analisar a atuação dos círculos de cultura especializados, procurei juntar às minhas reflexões a análise de algumas de suas publicações; sobretudo porque, ao selecionar e ao examinar os referidos textos, não há como negar que está em gestação uma nova cultura, nesta sociedade.

Os mesmos limites foram-me impostos quanto à análise das organizações culturais populares, como um elemento aglutinador de aspirações comunitárias e como gerador de solidariedades; porém não me foi possível incluir, nesta dissertação, uma "(re-)interpretação" destas organizações que se reorienta por esquema teórico que não se enquadra nos modelos histórico-sociológicos tradicionais.

Quanto aos círculos de cultura especializados, estes já deram alguns passos significativos; no sentido de organizar uma importante documentação do material sobre o patrimônio cultural negro.

A. Sociedade de Estudo da Cultura Negra no Brasil - SEC NEB, por exemplo, sediada no Estado da Bahia, na cidade de São Salvador, vem dando valiosa contribuição aos estudos so -

bre a cultura negra, sobretudo porque está se articulando com as chamadas organizações culturais populares, especialmente, os "terreiros" de candomblé, onde desenvolve uma série de estudos publicados na sua revista SÁRÉPEGBÉ, destinada a divulgar os resultados das pesquisas junto aos "terreiros" de Candomblé, assim como, textos de autores diversos sobre assuntos afro-brasileiros e/ou sínteses de seminários promovidos por estas organizações.

Examinando estas publicações, verifiquei, em um de seus números, que data de 1975, intitulado "Conscientização do Patrimônio Negro-Brasileiro" - de Juana Elbein dos Santos, onde a autora analisando o descaso quanto o patrimônio cultural negro, e a ausência de seu registro, propõe as seguintes recomendações básicas:

"a) que o MEC através do DAC, e dada a especificidade do tema, crie um setor ou grupo de trabalho que se ocupe particularmente dos assuntos relacionados com o patrimônio histórico e artístico negro-brasileiro;

b) que esse setor ou grupo de trabalho formule programação executiva para o levantamento, inventário e preservação dos materiais relativos dos negros-africanos e seus descendentes brasileiros, assim como organização e normalização técnica dos repertórios existentes e futuros:

c) que o MEC dê apoio e colabore com aquelas instituições, especializadas que, tendo idoneidade, se proponham participar sistematicamente na execução dessa programação" ( 117)

O que me parece surpreendente é que, passados dez anos desta comunicação, salvo empreendimentos, isolados e esporádicos, pouca coisa se tenha feito, neste país, para se atender as reivindicações, ali, apresentadas.

Um outro aspecto, a meu ver paradoxal, é que a mesma autora que elaborou reivindicações tão arrojadas, no caso brasileiro, tenha defendido na sua tese de doutoramento, já analisada, anteriormente, a idéia de que a palavra escrita "cria problemas que ferem e debilitam os próprios fundamentos das relações dinâmicas do sistema", se for assim, as reivindicações acima expostas são puras frases de efeito.

Numa outra linha de publicações, tem-se outra organização cultural especializada que desenvolveu significativos estudos sobre a história e sobre os movimentos políticos do continente Africano nas últimas décadas, trata-se da Publicação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos - CEAA do conjunto Universitário Cândido Mendes.

Examinando alguns destes cadernos, observei, também, que, no de número 5, datado de 1981, havia na página de eventos algumas conclusões do "Seminário sobre Instituições Negras, promovido pela sociedade de Estudos de Cultura Negra no Brasil - SECNEB, do qual participaram o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Grupo de Trabalho André Rebouças, Instituto de Pesquisa das Culturas Negras - IPCN, G.R.A.N.E.S. Quilombos, Movimento Negro Unificado e Grupo de trabalho Lima Barreto.

Entre as conclusões a que chegaram, lá estava:

"salientam-se a denúncia sobre a insuficiência e deficiência dos estudos do Negro nos diversos níveis do ensino e a proposta da concretização de maior intercâmbio entre as Instituições Negras, com troca de especialistas, para a realização de cursos e conferências. Propôs-se também um planejamento de ação conjunta de Instituições Negras em trabalhos em comunidade, aproveitando-se dos recursos, bem como aos diferentes níveis de atuação umas das outras" (118 )

Inexplicavelmente, passaram-se quatro anos, e a insuficiência dos estudos do negro no ensino fundamental permanece, sem que haja alguma providência.

Ora, o que impede esta produção cultural, elaborada por estas organizações especializadas, chegar à escola, sobretudo quando se enfatiza, em grau crescente, a integração entre a escola e a comunidade?

Eis, pois, o que, para mim, configura-se como um segundo desafio que se coloca à relação entre escola e comunidade. Será que a escola, ao trabalhar com a comunidade, dá-se conta da existência de organizações culturais especializadas sobre "estudos do Negro"?

Ora, parece-me que a comunidade, na perspectiva dos grupos étnico-raciais engros, é esboçada por estes grupos enquanto um fenômeno cultural.

Se tentarmos compreender este projeto de comunidade cultural que, de uma certa forma, vem sendo sustentado pelas organizações negras, perceberemos alguns aspectos não considerados quando se discute a relação entre a escola e a comunidade. Veja-se:

01. Se se admite, por um lado, que a escola é uma importante instituição na organização da cultura, por outro lado, não se pode negar que as organizações culturais negras, também, o são. E, ainda, aceitando-se que tais organizações negras sustentam um projeto de comunidade cultural, pode-se inferir que, quando se visa a preparação da criança negra para o exercício da cidadania, a relação entre escola e comunidade passa, necessariamente, pela mediação das organizações culturais negras.

02. Considerando-se que as organizações culturais negras estão inseridas na sociedade global e com esta mantêm uma relação contraditória, não há como as contradições da sociedade não existirem no interior dessas organizações. Neste sentido, não é de surpreender o fato de se encontrar relações de hierarquia e de mando permeando as relações entre os seus membros. Compromete-se, na maioria das vezes, a formação de uma consciência crítica do mundo. A relação entre a escola e estas organizações culturais terá um significado "revolucionário", se se admitir que, ao preparar as crianças negras para o exercício da cidadania, houver a garantia da elaboração de um saber crítico, apoiado na produção cultural dessas organizações, de forma a elevá-lo também a um nível mais crítico, sem se perder a identidade étnico-racial.

03. Entendendo-se que as organizações culturais negras, por estarem inseridas na sociedade global, no nosso caso, uma sociedade de classes, a relação que estas mantêm com o Estado passa pela mediação dos órgãos de representação política. E como estes, por sua vez, definem-se como instrumentos de luta pelo poder, é perfeitamente possível apreendê-las, em certos casos, é claro, como aparelhos ideológicos do Estado. Porém, não se pode esquecer que estas organizações culturais negras têm como aliados os movimentos negros (da mesma forma que os quilombos complementavam-se com as guerrilhas), que se encar-

regam de tornar explícita a dominação.

Embora haja, necessariamente, uma aliança entre organizações culturais negras e movimentos negros, nem sempre as relações entre ambos explicitam-se, harmonicamente. Assim como é possível alguns movimentos virem a se tornar uma organização cultural, o inverso é igualmente verdadeiro. É interessante observar que os movimentos populares trazem no seu bojo exigências para criação de novos direitos e isto implica na possibilidade democrática. Verifique-se como Claude Lefort se posiciona sobre isto:

"... A partir do momento que os direitos do homem são postos como referência última, o direito estabelecido está destinado ao questionamento. Ele é sempre mais questionável à medida que vontades coletivas ou, se se preferir, que agentes sociais portadores de novas reivindicações mobilizam uma força em oposição à que tende a conter os efeitos dos direitos reconhecidos. Ora, ali onde o direito está em questão, a Sociedade, entenda-se a ordem estabelecida, está em questão(...) O Estado de direito sempre implicou a possibilidade de uma oposição ao poder, fundada sobre o direito(...) Mas o Estado democrático excede os limites tradicionalmente atribuídos ao Estado de direito. Experimentar direitos que ainda não lhe estão incorporados, é o teatro de uma contestação cujo objeto não se reduz à conservação de um pacto tacitamente estabelecido mas que se forma a partir de focos que o poder não pode dominar inteiramente( 119).

Sem dúvida, a perspectiva apontada por Lefort abre-nos um outro entendimento do papel dos movimentos populares na sociedade contemporânea. Penso que é neste sentido que se deve compreender as exigências do Movimento Negro Unificado para que o patrimônio cultural negro seja, também, estudado na escola. Em outras palavras, é exigir que a escola se articule não para cima com o Estado e as Secretarias de Educação, mas se articule para baixo com as organizações culturais negras. E como estas são portadoras de utopias comunitárias, pode-se deduzir daí, que o projeto de cidadania por eles elaborados visa a preparação da criança negra, de forma a que esta se volte às suas organizações culturais de origem, e, ali, promova a construção da comunidade livre da dominação.

No caso da criança negra, a preparação para o exercício da cidadania só será efetiva se passar pela construção da comunidade negra, pois esta, diferentemente do aparelhamento jurídico-administrativo do Estado Nacional, é a única forma de se garantir a pluralidade cultural (necessária a qualquer sociedade que se pretende democrática) e a autonomia de seus diversos grupos sociais.

Que estes três aspectos não sejam considerados quando se discute a relação entre escola e comunidade, parece-me um dado não muito difícil de comprovar, porém não é suficiente constata-lo apenas. Parece-me necessário incluir, nesta dissertação, algumas reflexões que vêm sendo feita com o objetivo de indicar pistas que auxiliem o encontro dessas duas instâncias, separadas há séculos.

Penso que nunca se desejou tanto a integração da escola à comunidade, como se deseja hoje.

O que teria acontecido para que aquela instância, que já foi considerada como o centro do saber, local de transmissão do conhecimento universal, fosse tão questionada por estar distante da comunidade?

É preciso que algumas coisas esclareçam-se para que não se dissimulem outras. A escola é uma invenção das sociedades divididas, e nesta circunstância, ela foi instrumento das classes dominantes que servia, inicialmente, para educar seus filhos, e ainda nesta circunstância, ela nasce separada das classes dominadas.

As classes dominadas passam a ter acesso à escola por meio de suas lutas diárias. A escola torna-se pública e a escolarização passa ser de responsabilidade do Estado...

"Ao Estado cabe assumir outro papel - o de dar suporte e condições básicas à escola, para que esta realize a educação do cidadão" ( 120)

De lá para cá, o Estado vai tomando configurações das mais diversas. Uma delas é dar suporte e condições básicas à escola..."

"À medida que se deslocam do Estado para a escola as decisões a respeito do como fazer a educação, os órgãos do Estado perdem seu caráter impositivo e tornam-se órgãos que coordenam, organizam e dão suporte às atividades necessárias. Com isto, o verdadeiro poder de decisão se desloca do nível burocrático da administração para o nível pedagógico da ação" (121)

A burocracia dá-se nas alturas, e na escola realiza-se o nível pedagógico. À primeira vista, tem-se a impressão de que colocar nível pedagógico, de um lado, e nível burocrático, de outro, estar-se-ia falando de duas coisas diferentes, quem sabe contraditórias? É como se o nível burocrático nada tivesse de pedagógico e o pedagógico nada tivesse de burocrático.

Não seria muito adequado discutir, aqui, como que as práticas pedagógicas" desenvolvem-se na organização burocrática, embora, na própria citação de Neidson Rodrigues, haja um aspecto que não só chama atenção para a hierarquia do sistema de ensino, como também põe, no centro dos debates sobre a relação entre escola e comunidade, aquilo que é essencial no processo que visa à participação: tomada de decisão.

Segundo a observação do autor a tomada de "decisão a respeito de como fazer a educação" vem se deslocando do Estado para a escola.

Imagínemos, pois, com Rodrigues que a escola venha se constituir, plenamente, num espaço onde serão tomadas "as decisões a respeito de como fazer educação".

Se ela pode a vir se constituir como tal, significa que hoje mantém uma estrutura que impede a participação de vários segmentos que a compõem nas decisões. Diretores, especialistas, alunos, professores, funcionários e pais têm funções diferentes e ocupam posição diferentes na estrutura escolar.

Voltemos, pois, ao vir-a-ser da escola: um espaço onde serão tomadas decisões. Evidentemente que, quando se tem, de um lado, uma hierarquia dos papéis, e, de outro, uma "vontade coletiva" de participar das decisões, algumas coisas terão de mudar, a fim de que a renovação almejada se torne exequível.

É possível vislumbrar dois caminhos que diminuiriam as distâncias sociais fundadas na estratificação das decisões. Resalta-se, pois, que tanto um caminho quanto o outro dependem

daquilo que Neidson Rodrigues, apropriadamente, assinalou como sendo: "uma vontade coletiva".

"... as mudanças na estrutura de poder do processo de decisão, da função da educação dependem principalmente, da criação de uma vontade coletiva organizada, impulsionadora das transformações que se devem realizar ao nível das relações entre Estado e sociedade e ao nível das ações concretas que se desenrolam na própria unidade escolar"( 122)

Embora dependam de uma vontade coletiva, nada se pode falar, a priori, a respeito da direção das transformações desejadas, pois esta estará condicionada pelo caminho escolhido.

Percorrerei, inicialmente, aquele que foi indicado por Neidson Rodrigues.

Analisando, aquilo, que considerou "O Transitório e O permanente na Educação", apoiado nas conclusões tiradas no Iº Congresso Mineiro de Educação, Rodrigues conclui: "Por uma Nova Escola".

O que me parece fundamental salientar é o apoio no qual se assentaram as conclusões do autor: O congresso "Inicialmente, pensou-se que o Congresso Mineiro de Educação devesse partir de certa tábula rasa da situação educacional do Estado; não se colocava nenhuma proposta do governo para ser debatida. Antes, toda e qualquer proposta deveria originar-se da discussão realizada, em primeiro lugar, nas escolas. Nesse sentido, não se concebia o Congresso Mineiro como um fórum de apresentação de conferência e análises de tese, mas como oportunidade para uma discussão aberta dos problemas educacionais, do ponto de vista das pessoas que estivessem envolvidas com a prática pedagógica"( 123 )

Admitindo-se que os debates foram realizados dentro das escolas, pode-se verificar que, já, há uma primeira iniciativa de se deslocar "as decisões de como fazer educação para a escola". E, neste sentido, os cidadãos foram convocados a participar do debate não na praça, mas na escola, pois discutiram-se iam problemas educacionais que, segundo a lógica expressa na citação acima, deveriam ser tratados na escola.

Há um outro ponto que merece discussão, é o que se refere ao fato de o Estado convocar os cidadãos para debater assuntos educacionais e não colocar nenhuma proposta de governo, na expectativa de que estas surgissem de discussão. Como foi possível produzir, por um lapso de tempo, aquela sensação de que o poder está desocupado, e de que os cidadãos ali convocados poderiam ocupá-lo?

E por fim, tendo-se em conta que os cidadãos pertencem a organizações civis (culturais e/ou políticas) e de que, muitas dessas podem já ter elaborado propostas educacionais, o quê teria levado os organizadores do Congresso a acreditarem que partir da "estaca zero" seria mais fecundo do que debater propostas já refletidas e amadurecidas? E o que os levou imaginar que as propostas educacionais, elaboradas pelas organizações civis, transformar-se-iam em conferências e teses e não permitiriam discussões abertas dos problemas educacionais?

Esses pontos não me ficaram esclarecidos durante a leitura do minucioso estudo de Neidson Rodrigues, e nem sei se deveriam ficar. Porém é preciso ressaltar que o Congresso, colocou uma outra questão sensivelmente complexa, que é a prática de assembleias, em meio a um sistema representativo, o que a torna ainda mais fora de lugar.

É claro que não se enquadra naquele modelo de assembleia com poderes de ratificar, por aclamação, as decisões de executivo, à medida em que o executivo transmutou-se, segundo os organizadores do Congresso, em "algo vazio" - sem proposta, aí, parece-me, reside a diferença do Congresso - os cidadãos fazem emergir as propostas que eles próprios aprovarão depois. Salientada a especificidade desta assembleia, de resto, ficam as lembranças das observações de Norberto Bobbio ao indicar "Os Paradoxos da Democracia Moderna" ( 124 )

"... A democracia de assembleia... foi quase sempre... enganadora. de um lado está uma assembleia que se limita, bem pior que o pior dos parlamentos, a ratificar (freqüentemente por aclamação) as decisões do executivo cuja investidura é carismática (no sentido técnico da palavra, ou seja, no sentido em que "carismático" é contraposto a "democrático") e cujo poder é bem mais estável e irresistível que o de qualquer executivo de

um corpo representativo (pior que a revogação de mandato!) (125)

Embora contundente, é preciso assinalar que, ao fazer a crítica ao assembleísmo, aliás incontestável, Bobbio remete-o à democracia direta que, segundo o autor, esta:

"... pode ser um corretivo útil para a democracia indireta, embora não possa subjugar-la... o que caracteriza a democracia direta seria o regime do mandato imperativo que implica a possibilidade de revogação do mandato, contrapondo-se ao regime de proibição do mandato imperativo característico do sistema parlamentar clássico." (126)

Ao remeter o assembleísmo à democracia direta, Bobbio a reduz e descaracteriza-a. Fato que levou Marilena Chauí reagir, e com muita propriedade...

"... Bobbio tem ainda grande razão ao criticar o assembleísmo manipulador e autoritário ao apontar o risco do despotismo ou de arbitrariedade na idéia... de mandato irrevogável. No entanto, seria preciso indagar, coisa que não faz, qual o sentido da prática de assembleias em momentos de grande mobilização social e política e o da revogação de mandato, não no contexto da democracia representativa existente, mas no de uma democracia direta na qual o mandato é imperativo e revogável porque o delegado eleito não representa este ou aquele mandante, mas exprime a posição política... de uma classe ou de uma fração dela. No entanto, seria minimizar a inovação da democracia direta reduzindo-a à questão das assembleias deliberativas e do mandato revogável, pois a novidade não está aí e sim no fato de ser uma experiência política que não se baseia nem se alimenta na separação entre economia, política e sociedade, mas na articulação diferenciada entre elas e na consciência disto". (127)

Não é minha intenção fazer, aqui, uma análise exaustiva do Congresso Mineiro de Educação, eu o tomei apenas como uma experiência concreta onde se tentou aproximar escola e comunidade.

O mecanismo utilizado foi o da assembleia, e ainda, o Estado convocando os cidadãos para uma assembleia. Penso que este deve ser o alvo das nossas discussões e não o Congresso em

si.

A assembléia, dependendo da forma como foi conduzida, acaba dando uma falsa imagem de participação das decisões, e neste sentido, Bobbio e Souza Chauí foram, indubitavelmente, claros, ao colocarem os limites da prática de assembléias e a conotação que estas adquirem ou em uma democracia direta ou em uma representativa. Neste particular, Marilena Chauí alerta-nos para o significado da expressão de uma posição política na tomada de decisão em uma assembléia.

Convocar os cidadãos para discutirem, em assembléia e no contexto da democracia direta, os problemas educacionais, pressupõe admití-los como sendo portadores de uma posição política, e aí, não faz o mínimo sentido listar posição por posição como se fossem um amontoado de idéias "aproveitáveis" ou, então, submetê-las a um quadro demonstrativo e apresentá-las como sendo "o desejo da maioria", pois, se isto for feito, é preciso que fique bem claro, que se está operando com um dos mecanismos da reificação.

Ainda na tentativa de aproximar a escola da comunidade, propõe-se a criação e/ou fortalecimento dos colegiados...

"... No âmbito dos processos de administração da educação, aqui compreendendo todas as decisões de interesse da vida escolar, é necessário superar os processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática, e partir para decisões nascidas na articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar. Logo, propomos uma nova forma de administrar a educação escolar, através do colegiado, que deverá ser o órgão impulsor da ação colegiada nas escolas". ( 128) (os grifos são meus)

No meu entender, esta citação de Rodrigues tem muitas idéias importantes...

O autor remete-nos, imediatamente, ao âmbito do co-gerenciamento administrativo do aparelho escolar. Tarefa complexa. Pelo fato de Rodrigues sugerí-lo, é suficiente para se reconhecer que se está tratando de uma organização burocrática, e como tal permeada por relações de poder.

Imprimir, assim, uma ação colegiada na escola pressupõe, necessariamente, "superar os mecanismos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática" Agora,

"partir para decisões nascidas na articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos envolvidos com a educação escolar", pode ser que seja o passo seguinte, porém, eu não consigo perceber o que isto teria a ver com ação colegiada.

Que a ação colegiada seja o suporte do co-gerenciamento da escola, que ela reduza as decisões centralizadas, que desmistifique as decisões de natureza técnica e burocrática, não há dúvida, porém isto não significa que, ao promover mudanças na organização, se esteja operando com decisões fundamentadas nos interesses e concepções diferenciadas dos diversos segmentos.

Primeiro porque os interesses e as concepções desses segmentos extrapolam os limites da escola e embora a "prática pedagógica" desempenhe um papel muito importante na composição de cada um deles, há de se reconhecer que interesse e concepção são condicionados por fatores sócio-econômico-raciais.

Neste sentido, Neidson Rodrigues consegue avaliar com muita precisão os riscos que corre um órgão colegiado que pretenda substituir a ação de um sindicato, ou de uma associação de classe. Embora eu interprete os riscos de forma diferente do autor, o fato de um órgão colegiado não discutir salários e benefícios, não significa que esta não seja a sua função, seria em outras circunstâncias, na atual, não, pois, provavelmente, chegar-se-ia a soluções incompetentes.

Um órgão colegiado só teria condições de atuar conseqüentemente, num plano de cargos e salários, caso o modelo societário desenvolvesse-se por via autogestionária, o que destruiria enquanto colegiado e extrapolaria, sem dúvida, os muros da escola.

Segundo porque, à medida que o colegiado é um órgão de representação cuja a escolha de seus membros não é feita nas diversas organizações comunitárias, mas, sim, entre as pessoas que estão envolvidas diretamente com a educação escolar, ele cria novas relações, no âmbito escolar, e só tangencialmente estabelece contatos com outras organizações. Ou seja, ele se constitui em uma nova estrutura associativa, diferenciada de qualquer organização comunitária.

O fato de se ter pais, professores, funcionários, diretores, alunos e especialistas debatendo e redefinindo o "fazer pedagógico", por meio do colegiado, não nos autoriza, em hipótese alguma, inferir que a comunidade rompeu os muros da escola.

Pode-se argumentar, por exemplo, que o colegiado não tem condições de substituir um sindicato na defesa dos trabalhadores, mas pode discutir e agir para que se reduza a exclusão das crianças das classes trabalhadoras da escola. Ou então, que não substitua os movimentos negros, mas pode ser um espaço de debate sobre a discriminação racial que atinge as crianças negras, enfim, podem-se multiplicar os argumentos em defesa dos colegiados. Deixo claro que não sou contra à sua existência e atuação no interior da escola. Porém, não podemos dissimular os seus limites.

O colegiado age nos limites da "ação possível" e quanto a isso, Neidson Rodrigues não deixa dúvida:

"... Ao poder Central (Secretaria de Educação e seus órgãos regionais) compete orientar, apoiar e garantir o pleno funcionamento dos colegiados, inclusive instruindo-os sobre os limites de sua ação, que não pode romper com os objetivos gerais do ensino, nem romper arbitrariamente com princípios legais que possam colocar em risco a legalidade dos próprios atos escolares (129)

Acontece que a "ação possível" não é a única ação histórica; não podemos nos esquecer do importante papel que os movimentos sociais desempenharam no processo de transformação da sociedade brasileira. Foram responsáveis por uma série de conquistas sociais e políticas, dentre essas, a recuperação da soberania popular na escolha do executivo estadual que resultou em nova correlação de forças, onde uma série de grupos políticos, aliados do poder, passaram a ocupar postos de chefia e de mando. É preciso que não caia no esquecimento o fato de que essas transformações só foram possíveis, porque esses movimentos sociais não atuaram dentro dos limites.

Quando o Estado Militar apontava a linha do possível, os movimentos sociais irrompiam, e caminhavam para além do possível. Aí, talvez, consista a força e a inventividade do fenômeno associativo, que segundo Moaci Alves Carneiro:

"... é um projeto utópico. No entanto, se esta utopia pode abrir horizontes desconhecidos, fermentar idéias virgens, suscitar forças revigoradas, despertar convicções solidarizantes, não se terá perdido tempo, refletindo-se sobre ela ( 130)

Estou realmente convicto de que não é perda de tempo, por isso devemos refletir e não só, devemos, também, analisar, criteriosamente, o projeto educativo que é formulado no bojo desses movimentos.

Eles são insubstituíveis, pois, encarnam "o impossível" "a utopia" - forças propulsoras de qualquer projeto transformador.

Quando o Movimento Negro Unificado coloca como exigência a interferência na escola por meio da ação direta, manifesta, claramente, que não considera o colegiado o seu substituto, e nem poderia, pois este se articula pela "ação possível". Não o exclui como aliado. Tem consciência do importante papel das professoras na sua luta contra a discriminação racial e sabem o quanto elas são insubstituíveis na preparação da criança negra para o exercício da cidadania, por isto é que, no Programa de Ação, o M.N.U. reivindica "o diálogo e contato" com as professoras e estudantes de magistério".

O que acontece, na ação do movimentos sociais, é o deslocamento da decisão não para a escola, como observou Neidson Rodrigues( ), mas para a comunidade. E...

"... Nesta perspectiva, a questão dos movimentos sociais não se esgota nas distinções entre sociedade civil, sociedade política e Estado, mas ainda exige que a verifiquemos até que ponto esses movimentos realizam uma prática cujo suporte e alvo é a vida social como coisa pública. E isto, no presente, significa: antiestatal." (. 131) (os grifos são meus)

Esta é a compreensão de Marilena de Souza Chauí, a quem eu recorri mais uma vez, penso que, com esta observação a autora desaloja, de forma incitante, as idéias, confortavelmente, alojadas em qualquer instância descolada do social.

Chauí, com certeza, elaborou suas observações, fazendo aquilo que Arroyo apontou como um desafio para qualquer educador: "fazer a leitura do projeto educativo, embutido nos movimentos sociais"

Foi lendo, talvez, o que sucedeu no dia 07 de julho de 1978, nas escadarias do teatro Municipal de São Paulo, que a autora, em setembro do mesmo ano, escreveu o ensaio do qual eu recorri várias vezes nesta dissertação e retirei a citação acima. Malgrado o autocratismo do Estado militar, cerca de duas mil pessoas, na maioria negra mas muitos brancos...

"... E um sentimento fundo tomou conta de cada um, quando ouvimos a leitura, a duas mil vezes, da Carta Aberta à População que assim dizia:

#### Contra o Racismo

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia!

Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra.

Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro!

Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo.

Os racistas do Clube de Regatas Tietê que se cubram, pois exigemos justiça. Os assassinos de negros que se cuidem, pois a eles também exigiremos justiça!

O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta de Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo.

Todos nós sabemos o prejuízo social que causa o racismo. Quando uma pessoa não gosta de um negro é lamentável, mas quando toda uma sociedade assume atitudes racistas frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar aí então o resultado é trágico para nós negros:

pais de família desempregados, filhos desempregados, sem assistência médica, sem condições de proteção familiar, sem escolas e sem futuro. E é este racismo coletivo, este racismo intitucionalizado que dá origem a todo tipo de violência contra um povo inteiro. É este racismo institucionalizado que dá segurança para a prática de atos racistas como os que ocorreram no Clube Tietê, como o ato de violência policial que se abateu sobre Robson Silveira da Luz, no 44º Distrito Policial de Guianazes, onde este negro trabalhador, pai de família, foi torturado até à morte. No dia 1º de julho, Nilton Lourenço mais um negro operário, foi assassinado por um policial no bairro da Lapa revoltando toda a comunidade e o povo em geral.

Casos como estes são rotina em nosso país que se diz democrático.

E tais acontecimentos deixam mais evidente e reforçam a justiça de nossa luta, nossa necessidade de mobilização.

É necessário buscar formas de organização. É preciso garantir que este movimento seja um forte instrumento de luta permanente da comunidade, onde todos participem de verdade, definindo os caminhos do movimento. Por isso chamamos todos a engrossarem o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial.

Portanto, propomos a criação de CENTROS DE LUTA do MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, nos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas escolas de samba, nas igrejas, em todo o lugar onde o negro vive; CENTROS DE LUTA que promovam o debate, a informação, a conscientização e organização da comunidade Negra, tornando-nos um movimento forte, ativo e combatente, levando o negro a participar em todos os setores da sociedade brasileira.

Convidamos os setores democráticos da sociedade para que nos apoiem, criando condições necessárias para criar uma verdadeira democracia racial.

CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL  
CONTRA A OPRESSÃO  
PELA AMPLIAÇÃO DO MOVIMENTO  
POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL" ( 132)

Este registro foi feito por Lélia Gonzalez, e assim, criava-se o Movimento Negro Unificado, apesar do Estado Militar.

Assumindo a desobediência e desafiando o centro da dominação, negros e brancos criavam as bases para construção da comunidade Negra.

Desse dia, diz Gonzalez:

"Pessoalmente, não poderei esquecer a imagem daquele velho homem negro, que mal podia ler em voz alta o documento acima reproduzido. As lágrimas o impediam de fazê-lo. Marcou-me fundo o seu gesto de enxugá-las na manga do paletó, passando o braço nos olhos..." ( 133)

A este Movimento, qualquer discurso sobre "ação possível" ou sobre "o realismo político" soará, no mínimo conservador.

A educação da criança negra pressupõe, assim, construir junto com ela a comunidade negra, como parte fundamental de seu projeto de cidadania.

Destarte, passarei para o último capítulo, onde discutirei o silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação.

NOTAS E CITAÇÕES

- ( 1) Gramsci, Antonio. Os Intelectuais e a organização da cultura. 4<sup>a</sup> edição. R.J., Ed. Civilização Brasileira, 1982. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. (p.117)
- ( 2) idem, ibidem. (p.117-139)
- ( 3) e ( 4) idem, ibidem (p.121 e 122)
- ( 5) Rodrigues, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. 3<sup>a</sup> edição. S.P., Ed. Cortez: Autores Associados, 1984. (p.54-55)
- ( 6) Gramsci, Antonio. Op. Cit.
- ( 7) Ecco, Umberto. Em Nome da Rosa. (romance). R.J. Ed. Nova Fronteira, 1984.
- ( 8) Goldmann, Lucien. Dialética e cultura. 2<sup>a</sup> edição. R.J., Ed. Paz e Terra, 1979. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder, (p.153-172)
- ( 9) e (10) idem, ibidem, (p.156, 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> parágs.)
- (11) Gramsci, Antonio. Op. Cit., (p.121, 1<sup>o</sup> parág.)
- (12) Bobbio, Norberto. O Conceito de sociedade civil. R.J., Ed. Graal, 1982. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.
- (13) idem, ibidem. (p.23, 1<sup>o</sup> parág.)
- (14) e (15) idem, ibidem. (p.32-33)
- (16) Rodrigues, Neidson. Op.Cit (p.51-52)

- (17) idem, ibidem (p.53, 1º parágraf.)
- (18) idem, ibidem (p.53-54)
- (19) Chauí, Marilena de Souza. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 3ª edição, S.P., Ed. Moderna, 1982. (p.127-128)
- (20) A respeito destas lutas e desses projetos verificar Cury, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira. 2ª edição. S.P., Ed. Cortez: Autores Associados, 1984; e Tragtenberg, Maurício. Educação e política: a proposta integralista. In: Educação e Sociedade, nº 8, 1981.
- (21) O conceito de "imaginário social" será tratado mais à frente. Aqui, significa ver em algo aquilo que não é.
- (22) Oliveira, Rosiska Darcy de. Os Movimentos sociais reinventam a educação. In: Educação e Sociedade, nº8, 1981; e Arroyo, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumo tomará a educação brasileira? In: Educação e Sociedade, nº 5, 1980.
- (23) Mello, Guiomar Namo de. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: Revista da ANDE, nº 6, 1983. (p.8)
- (24) Vianna, Luiz Werneck. Liberalismo e sindicato no Brasil. 2ª edição, R.J., Ed. Paz e Terra, 1978. (p.9, 3º parágraf.)
- (25) idem, ibidem. (p.10, 2º e 3º parágrafos?)
- (26) idem, ibidem (p.16, 2º parágraf.)
- (27) Castoriadis, Cornelius. A Instituição imaginária da sociedade.

dade. R.J., Ed. Paz e Terra, 1982. Tradução de Guy Reynaud.

- (28) e (29) Este programa, como outros de assistência, é mantido pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão vinculado ao MEC e a nível de execução conta com a estrutura das Secretarias Estaduais de Educação das respectivas Unidades Federadas.
- (30) e (31) Castoriadis, Cornelius. Op.Cit. (p.140, 1º parág. e 2ª nota de pé-de-página).
- (32) e (33) idem, ibidem. (p.142, 2º, 3º e 4º parágs.)
- (34) idem, ibidem (p.144, 1º parág.)
- (35) idem, ibidem (p.150, 2º parág.)
- (36) idem, ibidem (p.152, 2º parág.)
- (37) idem, ibidem (p.152, 1º e 2º parágs.)
- (38) idem, ibidem (p.161, 1º e 2º parág.)
- (39) M.N.U. - Programa de ação. B.H., 1982
- (40) Arroyo, Miguel. Op.Cit. (p.5, 6 e 7, 2º, 2º e 2º parág. respectivamente).
- (41) M.N.U. - Op.Cit.
- (42) Acerca da inculcação ideológica como instrumento de manutenção do preconceito racial verificar Luz, Marco Aurélio. Cultura negra e ideologia do recalque. R.J., Ed.Achiamé, 1982.
- (43) Construí a idéia acerca dos procedimentos pedagógicos a

partir do magnífico trabalho de Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 5ª edição. R.J., Ed. Forense, 1972. Sobre o desenvolvimento, verificar, principalmente, o 1º e o 2º estudos da referida obra.

- (44) Gramsci, Antonio. Concepção dialética da história. 4ª edição. R.J., Ed. Civilização Brasileira, 1981. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. (p.13, 3º pará.)
- (45) M.N.U. - Op.Cit.
- (46) idem, ibidem.
- (47) idem, ibidem.
- (48) Video 00. Communes: le temps de l'autogestion? (enquêtes dans trois communes). In: Autogestion et socialisme, nº 40, 1978. (p.77)
- (49) (50) (51) (52) idem, ibidem. 81, 82, 83 e 89)
- (53) Carneiro, Moaci Alves. O Fenômeno associativo como prática de educação comunitária. B.H., Centro Nacional de Educação Comunitária, 1983. (texto mimeog:).
- (54) idem, ibidem.
- (55) Cardoso, Fernando H. Regime político e mudança social: algumas reflexões a propósito do caso brasileiro. In: Revista de Cultura e Política, nº 3, 1980. (p.19 e 20. 3º e 1º parágs. respectivamente)
- (56) e (57) idem, ibidem. (p.20, 2º pará.)
- (58) idem, ibidem. (p. 20 e 24, 3º e 3º parágs.respectivamente).

- (59) M.N.U. - Op.Cit.
- (60) Goldemberg, Maria Amélia. In: Resultados da mesa-redonda promovida pela Fundação de Assistência ao Estudante/MEC. 1984.
- (61) Acerca do conceito de ritual, além do trabalho de Castoriadis, Cornelius. Op.Cit., verificar Matta, Roberto da. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. 4<sup>a</sup> edição. R.J., Ed. Zahar. 1983.
- (62) e (63) Estes dois textos foram extraídos do caderno de um dos alunos das escolas selecionadas na amostra desta pesquisa.
- (64) Silva, Luiz (Cutí). Lembrança das lições. In: Cadernos Negros. 1983.
- (65) Moura, Clóvis. Rebelião da senzala. R.J., Ed. Conquista, 1959. (p.227, 1<sup>o</sup> parág.)
- (66) idem, ibidem. (p.20 e 21, 4<sup>o</sup> e 1<sup>o</sup> parágs. respectivamente).
- (67) Gorender, Jacob. O Escravismo colonial. S.P., Ed. Ática, 1978. (p.74, 2<sup>o</sup> parág.)
- (68) Clastres, Pierres. Liberdade, mau encontro, inominável. In: Clastres, Pierres et alii. O Discurso da servidão voluntária. S.P., Ed. Brasiliense, 1982. Tradução de Saymert Garcia dos Santos, (p.110, 1<sup>o</sup> parág.)
- (69) idem, ibidem. (p.110, 3<sup>o</sup> parág.)
- (70) Ianni, Otávio. As metamorfoses do escravo. S.P., Ed. Difel, 1962. (p.243)

- (71) idem, ibidem. (p.245)
- (72) e (73) Moura, clóvis. Op.Cit. (p.23, 3º parág.)
- (74) e (75) idem, ibidem. (p. 24 e 25, 3º e 1º parágs. respectivamente).
- (76) e (77) O texto de Clastres é uma citação de Berthoud, G erald. Une Pens e contre l' tat: hommage   Pierre Clastres. In: Autogestion et Socialisme, n  40, 1978. (p.104, 2º e 3º parágs.)
- (78) Berthoud, G erald. Op.Cit. (p.103, 3º, 4º e 5º parágs.)
- (79) Ianni, Otávio. Op.Cit.
- (80) Fernandes, Florestan. A Integra o do negro na sociedade de classes. 2º vol. 3  ed. S.P., Ed.  tica, 1978. (p.10 e 11)
- (81) Durkheim, Emil . A Divisão social do trabalho. 1º Vol. Lisboa, Ed. Editorial Presença, 1977.
- (82) MacIver, R.M. e Page, C.H. Comunidade e sociedade como níveis de organiza o da vida social. In: Fernandes, Florestan (org.). Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais e metodológicos e de aplica o. S.P., Eds. Nacional e da U.S.P., 1973 (p.117-130)
- (83) Tonnies, F. Comunidade e sociedade como entidades t pico-ideais. In: Fernandes, Florestan (org.). Op.Cit. na nota (12). (p.122-123)
- (84) Godmann, Lucien. Op.Cit. (p.32 e 33, 4º e 1º parágs. respectivamente).

- (85) idem, ibidem (p.31, 3º parág.)
- (86) Gorender, Jacob. Op.Cita. (p.74, 2º parág.)
- (87) Freud, S. O Futuro de uma ilusão. In: Os Pensadores. S.P., Ed. Abril Cultural, 1978. Tradução de Durval Marcondes (p.88, 89 e 91)
- (88) e (89) Gorender, Jacob. Op.Cit. (p.70, 1º parág.)
- (90) idem, ibidem. (p.73, 1º parág.)
- (91) Boétie, E. 1a. Discurso da servidão voluntária. S.P., Ed. Brasiliense, 1982. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. (p.17-18)
- (92) Clastres, Pierre. Op.Cit. (p.110, 2º parág.)
- (93) A citação de Clastres é de Berthoud, Gérald. Op.Cit. (p.108, 3º parág.)
- (94) Freitas, Décio. Palmares: a guerra dos escravos. 3ª edição. R.J., Ed. Graal, 1981.
- (95) idem, ibidem. (p.37-52)
- (96) e (97) idem, ibidem. (p.37-38)
- (98) Moura, Clóvis. Op.Cit. (p.229-231)
- (99) idem, ibidem (p.88, 2º parág.)
- (100) e (101) Freitas, Décio. Op.Cit. (p.38, 2º parág.)
- (102) (103) e (104) idem, ibidem. (p.44-47)

- (105) Clastres, Pierre. Op.Cit. (p.117-118)
- (106) Moura, Clóvis. Op.Cit. (p.228, 2º parág.)
- (107) Moura, Clóvis, Brasil: as raízes do protesto negro. S.P., Ed. Global. 1983. O autor estuda as organizações culturais negras e as várias formas de combate contra a discriminação racial.
- (108) Santos Juana Elbein. Os Nãgô e a morte. Petrópolis, Ed. Vozes, 1979. (p.50-51)
- (109) (110) (111) idem, ibidem. (p.51, 2º e 4º parágs.)
- (112) Uma interessante pesquisa acerca do sistema bilíngüe foi feita nesta comunidade. Verificar Souza, Tracema Luiza de. Egbé kēkerē iya Oba-Biyĩ. Salvador, UFB, 1977, tese de mestrado, mimeog.
- (113) Saviani, Demerval. Educação e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. S.P., Ed. Cortez: Autores Associados, 1983. (p.75, 1º parág.)
- (114) Santos, Juana Elbein dos. Op.Cit. (p.51, 5º parág.)
- (115) Gramsci, Antonio. Op.Cit. na nota (1). (p.119, 1º parág.)
- (116) idem, ibidem. (p.120, 1º e 2º parágs.)
- (117) Santos, Juana Elbein dos. Conscientização do patrimônio negro-brasileiro. In: SÁRÉPEGBÉ, nº 2, 1975. (p.23, 3º parág.)
- (118) CEAA. Seminário sobre instituições negras. In: Cadernos Candido Mendes, nº 5, 1981 (p.111)
- (119) Lefort, Claude A Invenção democrática: os limites da domina

ção totalitária. S.P., Brasiliense, 1983. Tradução de Isabel Marva Loureiro (p.55/56)

- (120) Rodrigues, Neidson. O Transitório e o permanente na educação: por uma nova escola. B.H., Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, texto mimeog., 1985 (p.31/32)
- (121) e (122) idem, ibidem. (p.42, 1º e 2º parágs.)
- (123) idem, ibidem, (p.33, 1º parág.)
- (124) Bobbio, Norberto. Quais as alternativas para a democracia representativa? In: Bobbio, Norberto et.alii. O Marxismo e o Estado. R.J., Ed. Graal, 1979. Tradução de Frederica L. Boccardo e Renêe Sevie. (p.33-54)
- (125) idem, ibidem (p.33/38)
- (126) idem, ibidem (p.49/50 e 50, 1º parág.)
- (127) Chauí, Marilena de Souza. Op.Cit. (p.145, 1º parág.)
- (128) Rodrigues, Neidson. Op.Cit. na nota (119) (p.70, 1º parág.)
- (129) idem, ibidem (p.73/74)
- (130) Carneiro, Moaci Alves. Op.Cit. (p.8, 2º parág.)
- (131) Chauí, Marilena de Souza. Op.Cit. (p.130/131)
- (132) e (133) Gonzalez, Lélia. O Movimento negro na última década. In: Gonzalez, Lélia e Hasenbalg, Carlos. Lugar de negro. R.J., Ed. Marco Zero, 1982. (p.49, 50 e 51)

## CAPÍTULO V

### 01. O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial

Primeiro Ritual - Verificado que as lutas escravas e as das organizações civis são omitidas no interior da unidade escolar, e que tal procedimento tornou-se uma regra a ser observada por todos os membros da organização educacional, podemos dizer que estamos diante de um ritual pedagógico.

Segundo Ritual - Surpresos, frente à constatação de que a escola, conforme a visão de um conjunto de professores, pode reduzir a discriminação, ensinando que "todos nós somos filhos de Deus" e, por isso, não há como buscar soluções, fora de preceitos religiosos; está-se, mais uma vez, diante de um outro ritual pedagógico.

Terceiro Ritual - Observado que o "13 de maio" é comemorado, religiosamente, todos os anos, nas escolas, embora os movimentos negros comemorem a libertação dos negros, no dia 20 de novembro - morte de Zumbi de Palmares, a não mudança das datas, na escola, só se justifica pela força de mais um ritual.

Quarto Ritual - O fato de a agressão às crianças negras, (ao chamá-las de "macaco", "preto beicola", "tição", "carvão"... ) ser acompanhada de um silêncio (cúmplice) dos professores, sob a alegação de que, um dia, aprenderão que o que importa é o caráter (ou qualquer coisa do gênero) e não a "cor", leva-nos, assim, a pensar e a trazer à discussão aquilo que Carlos Roberto Jamil Cury chamou de Rituais Pedagógicos(01).

O autor admite que:

"A concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se expressa nas práticas escolares, desde as mais simples até as mais sofisticadas. Expressa-se, enfim, naquilo que poder-se-ia chamar de ritual pedagógico"(02) (os grifos são do autor).

A meu ver, existem dois aspectos a serem observados, na respectiva citação:

O primeiro é o da reprodução. O que, em outras palavras, significa algo, mais ou menos, conhecido; pois, ao assinalar que as práticas escolares expressam uma concepção de mundo, Cury está a dizer o quanto é falaciosa a separação entre teoria e prática, visto que a prática tem embutida em si uma visão de mundo.

O segundo refere-se ao fato de que Cury chama as práticas escolares de "rituais pedagógicos".

Lembrando uma passagem, a que, já, me detive, anteriormente, em que Cornélius Castoriadis ao discutir a questão do ritual assinalava um aspecto importante de seu funcionamento que é o fato deste não ser um processo racional, e nesta condição, todas as coisas, no interior de uma instituição, ser posta em um mesmo plano, não hierarquizada. Nesta perspectiva, pode-se admitir com Castoriadis que tudo aquilo, "possuído" no é pelo ritual, torna-se ritualizado.

Ora, se as práticas escolares, das mais simples às mais sofisticadas, são rituais pedagógicos, isto significa dizer que, ao ser incorporada pela escola, uma ação, por mais ingênua e despreziosa que possa parecer, tem força pedagógica. Prafraseando Castoriadis: tudo aquilo de que o pedagógico se apoderou é igualmente pedagógico.

Cury, nesta linha de raciocínio, recupera o universo do simbólico, sem abandonar a função específica da escola, dando assim, uma contribuição significativa à crítica da escola, à medida em que apreende o funcional e o simbólico, na dinâmica interna do aparelho escolar.

Continuarei, nesta linha de comparação dos dois pensadores, embora reconheça tratar-se de pensamentos complexos, fundados na reflexão profunda. Corro o risco de cometer simplificações indesejáveis, porém assumirei o referido procedimento, visto ambos compreenderem algo para além do

crítico/reducionista que ora apresenta a instituição escolar enquanto função ora enquanto reprodução ideológica, de forma dicotomizada.

Examinando as reflexões elaboradas por Cury, pareceu-me, inicialmente, que este discordava quanto à "irracionalidade" do ritual, pois, assim formula o seu pensamento:

"...O ritual pedagógico é o funcionamento da formação pedagógica e possui uma hierarquização semelhante à herarquização existente em instituições globais(...) O ritual pedagógico é tanto mais coercitivo, quanto mais burocratizada for a instituição em foco. Essa burocratização tende a se manifestar numa estratificação hierárquica interna à classe social". (03)

Ora, se o ritual possui uma hierarquia, é porque ele contém dentro de si uma relação de mando, e, à medida em que esta assemelha-se àquela existente em instituições globais, pode-se inferir que aí há um nível de "racionalidade" que não podemos dissimular.

Basta lembrarmos aquilo que Max Weber escreveu sobre a "Autoridade":

"Autoridade significa a probabilidade de que um comando ou ordem específica seja obedecido. Tal obediência poderá ter por base diversos motivos... Em regra, tanto aqueles de quem emanam as ordens, quanto as próprias, sustentam a estrutura do poder interno como sendo "legítima" de direito". (04) (Max Weber)

Verificando-se esta especificidade da hierarquia, pode-se entender que Cury coloca uma questão de fundamental importância para a crítica à escola, pois, se o ritual comporta uma certa hierarquia, parece-me temeroso opor, mecanicamente, a chamada elaboração crítica à visão fragmentada do mundo, onde, a meu ver, a lógica da racionalidade não é devidamente examinada, e por outro lado, é possível captar que está embutida, no texto do referido autor, uma outra dimensão do simbólico, no fazer pedagógico.

Existe, pois, uma crítica a um tipo de visão que tende a limitar o papel do simbólico, a esta Castoriadis, assim, se refere:

"Toda visão funcionalista conhece e deve conhecer o papel do simbólico na vida social.

Mas é so raramente que ela reconhece sua importância - e tende, então, limitá-la. Ou o simbolismo é visto como simples revestimento neutro, como instrumento perfeitamente adequado à expressão de um conteúdo preexistente, da "verdadeira substância" de relações sociais, que nem acrescenta nem diminui nada. Ou então a existência de uma "lógica própria" do simbolismo é reconhecida, mas esta lógica é vista exclusivamente como inserção do simbólico em uma ordem racional, que impõe suas consequências, quer as desejemos ou não. Finalmente, dentro dessa visão, a forma está sempre a serviço do fundo, e o fundo é "real-racional". Mas não é assim na realidade, e isso destrói as pretensões interpretativas do funcionalismo"(05)(os grifos são meus)

Pode-se observar que Cury afasta-se virtualmente de visão criticada por Castoriadis, pois, o simbólico, que se manifesta nos "rituais pedagógicos", no lugar de inserir-se em uma "ordem racional", acaba comportando uma hierarquização que, por sua natureza, só é assimilada e respeitada como regras a serem seguidas, quando encarnam um certo nível de "racionalidade". O que parecia uma discordância, inicialmente, enquadra-se ou sugere uma nova interpretação do "fazer escolar".

Ou seja, os rituais pedagógicos conseguem reproduzir uma concepção de mundo porque comportam em si um componente racional, parece-me, assim, que se aproxima da observação feita por Castoriadis:

"Se dissemos que o simbólico pressupõe o imaginário radical e nele se apóia, isso não significa que o simbólico seja, globalmente, apenas o imaginário efetivo em seu conteúdo. O simbólico comporta, quase sempre um componente "racional-real": o que representa o real ou o que é indispensável para o pensar ou para o agir"(06)(os grifos são meus)

Embora Cury não tenha feito uma referência explícita do componente racional dos rituais pedagógicos, ele explicitou as formas pelas quais o respectivo componente manifesta-se, na escola: "Ele abrange além do pessoal, a organização burocrática, os programas, os controles e as provas(07).

E, assim, os capta:

"... os agentes sociais, postos a serviço de um sistema de controle e supervisão, em vista de maior eficácia político-administrativa(...) a organização burocrática submete o trabalho a uma série de regras como horários, tempo de trabalho, normas de conformidade, calendários e tudo mais(...) Os programas constituem uma planificação a priori(...) As provas e exames são a medida ponderável de aprendizado e o documento de que na escola se faz alguma coisa(...)" (08) (os grifos são meus)

O que me parece fundamental assinalar é o componente racional dos rituais pedagógicos que ora aparece como "controle e supervisão" ora como formas de conformidade ora como planificação ora como "medida ponderável de aprendizado" e outras formas mais, e, aí, para mim, reside um complexo problema. Pois, ao mesmo tempo em que o ritual não diferencia os elementos, por ele possuído, este os racionaliza, de forma a que possam ser absorvidos por todos os membros da escola e respeitados como "coisas legítimas".

Retornando aos quatro rituais apresentados, no início do capítulo que sustentam a discriminação racial, no interior da escola, posso identificar entre eles um elemento comum: O silêncio, e, veja-se, pois, que este é imposto pelas regras dos rituais pedagógicos.

Educar a criança negra pressupõe, entre outras coisas já analisadas, quebrar o silêncio que a cerca. Tarefa difícil, à medida que o silêncio manifesta-se como ritual pedagógico e como tal impõe-se a todos os membros da escola, sem excessão. Embora, o ato de "silenciar a discriminação racial" tenha, para cada um, razões diferentes.

Aliás, Cury captou este fenômeno, surpreendentemente:

"A nível do ritual pedagógico, não cumprem funções apenas os programas, os conteúdos, as provas e o calendário. Há toda uma linguagem não verbal que, expressando-se por meio de comportamentos sociais manifestos, transmitem valores e confirmam relações estabelecidas. Cerimoniais, ritos profanos, normas não escritas mas existentes, conversas, modismos, contêm uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas, pela qual as representações da classe dominante vão-se tornando senso comum, e passam a

ser vividas como leis naturais"(09)

Há uma linguagem não verbal cuja leitura só pode ser captada, no inteiror da escola. Ou seja, há uma linguagem que fala pelo silêncio, mas expressa-se no gesto, no comportamento, no tom de voz, no tipo de tratamento...

Se a quebra do silêncio é um pressuposto ao ato de educar a criança negra, como fazê-lo?

Cury abre-nos uma pista:

"Se o ritual pedagógico predominantemente reproduz, ele também carrega elementos de transformação ao mesmo tempo que de reprodução"(10)

Ora, já pudemos verificar que a reprodução, no caso dos rituais, torna-se possível, tendo em vista o componente racional que se insere ao simbólico, porém não nos esquecer que um outro elemento se faz presente nesta composição que é o imaginário.

Resta saber qual a importância do imaginário no processo de transformação?

Para responder esta questão, penso ser necessário situar mais precisamente o problema levantado.

Pois, veja-se, quando o que se propõe é quebrar o silêncio, pode-se, de imediato, simplificar a solução: basta que alguém comece a falar, a operação pretendida se inicia.

Admitindo-se que a quebra do silêncio pressuponha o "fazer falar", tem-se de início dois problemas não resolvidos. Quem deve falar? O que falar?

No primeiro caso, deparamo-nos com a polêmica sobre a representação (porta-voz) e sobre a não-representação, (ou seja, cada um falar por si).

Imaginemos que a escola decida não silenciar a discriminação racial, quais mecanismos utilizaria?

Pudemos perceber um mecanismo e já o analisei, no primeiro capítulo desta dissertação, que é aquele em que se promove reuniões de caráter científico-cultural nas quais convidam-se conferencistas "gabaritados" para se discutir com alunos e com professores a situação dos grupos étnico-raciais negros, no Brasil. O que, no meu entender, signifi-

cou a explicitação de uma outra forma de dissimular a discriminação racial.

Um outro mecanismo parece-me que vem sendo forjado, hoje, no inteiror da unidade escolar que são os órgãos colegiados - via de regra, entendidos como espaço de debates. Ora, à medida em que o colegiado é instituído como um órgão de representação, pressupõe-se que apenas "os representantes" ocuparão o referido fórum e ali, tentarão reproduzir a fala de seus representados. Evidentemente que este mecanismo carrega alguns inconvenientes, pois, admitindo-se que o silêncio, enquanto ritual pedagógico, é imposto a todos, indiscriminadamente e que as razões, pelas quais os fazem silenciar, são múltiplas, pode-se inferir que o silêncio é vivido no plano do indivíduo, embora ele se contamine com as determinações do social.

Nestas condições, dificilmente um representante conseguiria fazer falar o silêncio que não o seu próprio. E isto tem conseqüências sérias ao processo educativo. Veja-se que não se trata de uma reivindicação sobre este ou aquele aspecto formal, mas dos sujeitos falarem de um silêncio que lhes é imposto e, neste sentido, o importante a considerar é o fato de a fala constituir-se em um instrumento de humanização mais do que de reivindicação. Falar do silêncio do Outro significa mantê-lo silenciado.

Ninguém representa o silêncio de ninguém, no máximo pode-se representar uma reivindicação, mas para que esta possa ser formulada enquanto tal é condição "sine que non" que os representados tenham, pelo menos, falado.

Orientado por esta linha de raciocínio, eu defendo a posição de que a "quebra do silêncio" deva ser realizada por todos, indiscriminadamente, e isto, a meu ver, não teria sentido, ser feito por órgãos de representação, aliás, seria a sua própria negação.

Acentuar a fala como um processo de humanização remete-nos a outro problema que se refere à linguagem enquanto instrumento de comunicação. Imediatamente, argumenta-se que o fato de se utilizar a linguagem oral para comunicar o conteúdo da discriminação racial silenciada na escola, não nos assegura a confiabilidade nos dados, visto a lin -

guagem como qualquer outro instrumento de comunicação esta rem impregnados ou contaminados pelos determinantes sócio-econômicos. Ou então, que a fala dos discriminados ou despossuídos está eivada de símbolos das classes dominantes.

Ora, se admitirmos que a linguagem é um instrumento eminentemente social, teremos de considerar que a argumentação a respeito da contaminação sócio-cultural não consegue ultrapassar o espaço do óbvio, além de reduzir o universo da comunicação à ótica do intérprete.

Se nos limitarmos a captar os signos contidos na linguagem e, daí, derivarmos o sentido da fala do outro, estaremos deixando de considerar o lado de quem fala, que, apenas, lembrando a observação feita por Castoriadis: "falar já é escolher signos, hesitar, corrigir-se, retificar os signos já escolhidos - em função de um sentido"(11)

Penso que há, nesta citação, um aspecto fundamental para a nossa reflexão, pois se aceitamos, para efeito de raciocínio, que o sentido, em vez de resultado, pode ser o determinante de uma combinação de signos, as conclusões a que Cury chegou a respeito dos rituais pedagógicos passam a ter um outro significado, para mim.

À medida em que o autor explicita o caráter contraditório dos rituais pedagógicos, não me era suficiente, admitir que "o ritual" pudesse "abrir espaços para maiores possibilidades de pensar" porque se lhe constata a contradição. Via-me, diante da idéia, já abordada, a respeito das categorias teóricas que só se aplicam às sociedades divididas, neste caso a contradição, que se entendida como a única condição "para maiores possibilidades de pensar", estaríamos forçados a admitir que as sociedades não marcadas pela divisão não teriam tais possibilidades.

Cury indica-nos um outro caminho que é o de:

"... função política explícita que preside à educação, que fala para a transformação do real e não para a sua conservação, associa a linguagem à produção das coisas(...) A linguagem da educação, voltada para a práxis transformadora, absorvida nesse fazer, produzirá um ritual que manifestamente aponta caminhos de libertação"(12)(os grifos são meus)

Se há uma linguagem da educação a ser absorvida em uma práxis transformadora, tem de existir alguém que, primeiramente, a fale. Remete-nos, pois, ao universo das significações, que, com Castoradis, entendo que estas correspondem, "ao percebido, ao racional ou ao imaginário", e, ainda, se "esta linguagem será absorvida à práxis", é perfeitamente, claro que os sujeitos que a falam combinam signos orientados por um sentido, e este, "enquanto núcleo independente que vem à expressão", é o que possibilita, segundo Cornélius Castoriadis, estabelecer:

"... pois que existem significações relativamente independentes dos significantes e que desempenham um papel na escolha e na organização desses significantes"(13)

O que evidentemente não ocorre em todos os níveis de correspondência em que estas significações estabelecem...

"No registro do percebido (real) "exterior" ou "interior" a existência fisicamente distinta do significante e do significado é imediato(...) No registro do racional... a palavra que designa um conceito é uma coisa e o próprio conceito é outra. Mas no caso de imaginário as coisas são menos simples"(14)

Antes de examinar "as coisas" que perpassam o imaginário, parece-me pertinente voltar ao silêncio como ritual pedagógico.

Admitindo-se, pois, a perspectiva aberta por Cury, pode-se deduzir que o ato de "fazer falar o silêncio", preenche um espaço de riquíssima significação e, será, por esta via que se estabelecerá um discurso da e não sobre a discriminação racial (para usar a distinção por Michel Foucault). Certamente, a escola, ao processar a quebra do silêncio de todos sobre a discriminação racial, elaborará um importante conjunto de noções a respeito da escravidão negra, da libertação real dos negros, da ação policial contra o cidadão negro, da omissão da justiça nos casos de racismo, e, sem dúvida, do analfabetismo que assola a comunidade negra, bem como do essencial à educação da criança negra.

Além de que, ao restituir a fala como instrumento de humanização, estará recuperando um importante canal de comunicação indispensável à expressão do imaginário.

E, aí, parece-me necessita-se de algumas explicações, pois,:

"Seja o exemplo de um sujeito que vive uma cena no imaginário, entrega-se a um devaneio ou repete fantásticamente uma cena vivida. A cena consiste em "imagens" no sentido mais amplo do termo. Essas imagens são feitas do mesmo material que podemos fazer símbolos; serão símbolos? Na consciência explícita do sujeito, não, elas não estão aí para representar outra coisa, mas são "vivididas" por si mesmas(...) é antes condição operante de toda representação(...) A história é impossível e incabível fora da imaginação produtiva ou criadora, do que nós chamamos o imaginário radical tal como se manifesta ao mesmo tempo e indissolivelmente no fazer histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações(...) O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações...(que) existem na forma do que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a "escolha" que cada sociedade faz de seu simbolismo e, principalmente do seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a "funcionalidade" (15) (os grifos são meus)

Ora, se a linguagem evoca representações e estas existem porque o imaginário se lhes apresenta como condição operante, entende-se o porque da fala ser um canal de comunicação indispensável a sua expressão.

Da mesma forma que o sujeito faz a escolha do seu simbolismo para representar o resultado de uma experiência vivida, a sociedade também o faz para representar-se a si própria, e ambos (sujeito e sociedade) buscam no imaginário, fonte inesgotável do novo, o conteúdo que permite recriar, quantas vezes forem necessárias, as diversas formas de vida.

Fazer falar o silêncio, por meio da linguagem que explicita o imaginário, é possibilitar a instituição do novo permanentemente, aí, para mim, justifica-se a importância do imaginário no processo de transformação.

Devo esclarecer que, ao incluir a reflexão sobre rituais pedagógicos, no final desta dissertação, tinha apenas o objetivo de indicar o caminho que deverei seguir no próximo projeto de pesquisa sobre a educação da criança negra. Penso, pois, que após ouvir professores, especialistas e movimentos negros sobre a discriminação racial no interior da unidade escolar, a etapa seguinte não poderá ser outra senão "fazer falar o silêncio" dos alunos e de seus pais, a fim de que possamos, aos poucos, irmos construindo juntos uma nova escola, e conseqüentemente, uma nova sociedade que não se envergonhe de suas crianças por serem negras ou por serem pobres, deixando-as, cada vez mais, impedidas de concretizar o seu projeto de cidadania.

## 2. Conclusões

A partir deste trabalho pode-se concluir que:

2.1. É possível captar diferentes registros dos termos Discriminação e Raça. Estes são elaborados por diferentes grupos antagônicos, na sociedade. A escola, à medida que registra apenas um desses discursos (por sinal, aquele que exatamente penaliza os não-brancos), acaba se constituindo num instrumento de seletividade social.

2.2. A discriminação racial manifesta-se na escola por intermédio dos procedimentos pedagógicos. Há de se considerar, entretanto, que os professores tendem a transmitir estereótipos humilhantes acerca dos grupos étnico-raciais negros. Dificulta, assim, às crianças negras a formação de um ideal de Ego negro, e, em relação às crianças, de uma forma geral, estes conteúdos racistas acabam reforçando atitudes discriminatórias entre segmentos sociais significativos desta sociedade.

2.3. A história das lutas escravas e seus personagens vêm sendo negada na transmissão do conhecimento escolar. Com isso, silencia-se a história da rebeldia dos grupos

étnico-raciais negros cujas conseqüências na educação das crianças negras são: o seu silenciamento enquanto cidadão.

2.4. A reeducação da escola, de forma a eliminar a discriminação racial passa, necessariamente, pelos movimentos negros que lutam contra o racismo na sociedade.

2.5. O silêncio, enquanto ritual pedagógico a favor da discriminação racial, só será rompido, quando a voz dos discriminados se fizer ouvir na escola por todos os agentes pedagógicos. Não há como democratizar a sociedade, se o padrão de relações raciais no Brasil não passar por mudanças radicais. A contribuição da escola neste processo está em transmitir o conteúdo do patrimônio histórico cultural dos grupos étnico-raciais negros, de forma a que este venha a se constituir em uma das disciplinas necessárias à formação do cidadão brasileiro.

NOTAS E CITAÇÕES

- ( 1 ) Cury, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo, S.P., PUC, 1979. Tese de doutoramento, mimeog.
- ( 2 ) e ( 3 ) idem, ibidem. (p.165, 2ª e 4ª parágs.)
- ( 4 ) Weber, Max. Os Três aspectos de autoridade legítima. In: Etzioni, Amitai. Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais. S.P., Ed. Atlas, 1971. Tradução de João Antônio de Castro Medeiros. (p.17-18)
- ( 5 ) Castoriadis, Cornélius. A Instituição imaginária da sociedade. R.J., Ed. Paz e Terra, 1982. Tradução de Guy Reynaud. (p.142-143)
- ( 6 ) idem, ibidem. (p.155, 2ª parág.)
- ( 7 ) Cury, Carlos Roberto Jamil. Op.Cit. (p.165, 2ª parág.)
- ( 8 ) idem, ibidem (p.165-166)
- ( 9 ) e (10) idem, ibidem (p.168, 1ª e 3ª parágs.)
- (11) Castoriadis, Cornélius. Op. Cit. (p.166-167)
- (12) Cury, Carlos Roberto Jamil. Op.Cit. (p.168-169)
- (13) e (14) Castoriadis, Cornelius. Op.Cit. (p.169, 1ª e 2ª parágs.)
- (15) idem, ibidem. (p.171, 1ª parág. )
- (16) idem, ibidem (p.172, 1ª parág. )

Referências Bibliográficas

- Arroyo, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumo tomará a educação brasileira? In.: Educação e Sociedade, nº5, 1980.
- Althusser, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado (nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado), R.J., Ed. Graal, 1983.
- Beiguelman, Paula. Crise do escravismo e a grande imigração. 2ª ed., S.P., Ed. Brasiliense, 1981.
- Berthoud, Gérald. Une Pensée contre l'Etat (hommage à Pierre Clastres). In.: Autogestion et socialisme, nº40, 1978.
- Bobbio, Norberto. O Conceito de sociedade civil. R.J., Ed. Graal, 1982. E ainda: Quais as alternativas para a democracia representativa? In.: Bobbio, Norberto et alii. O Marxismo e o Estado. R.J., Ed. Graal, 1979.
- Boétie, E. la. Discurso da servidão voluntária. S.P., Ed. Brasiliense, 1982.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, J. Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. R.J., Ed. Francisco Alves, 1975.
- Cardoso, Fernando H. Regime político e mudança social: algumas reflexões a propósito do caso brasileiro. In.: Revista de Cultura e Política, nº 3, 1980.
- Carneiro, Moaci Alves. O Fenômeno associativo como prática de educação comunitária. B.H., Centro Nacional de Educação Comunitária, 1983. (texto mimeog.).
- Castoriadis, Cornélius. A Instituição imaginária da sociedade. R.J., Ed. Paz e Terra, 1982.

CEAA. Seminário sobre Instituições Negras. In.: Cadernos Cândido Mendes, nº 5, 1981.

Chauí, Marilena de Souza. Democracia e cultura: o discurso competente e outras falas. 3<sup>a</sup> ed., S.P., Ed. Moderna, 1982.

Charlot, Bernard. A Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2<sup>a</sup> ed., R.J., Ed., Zahar, 1983.

Cheptulin, Alexander. A Dialética materialista: categorias e leis da dialética. S.P., Ed. Alfa-omega, 1972.

Clastres, Pierre et alii. O Discurso da servidão voluntária. S.P., Ed. Brasiliense, 1982.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e educação brasileira. 2<sup>a</sup> ed., S.P., Ed. Cortez: Autores Associados, 1981. E ainda: Educação e contradição: elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo. S.P., PUC, 1979. Tese de doutoramento. (mimeog.)

Decca, Edgar S. de. 1930: O silêncio dos vencidos. S.P., Ed. Brasiliense, 1981.

Dunn, L.C. Raça e ideologia. In.: UNESCO (org.). Ciência e raça. S.P., Ed. Perspectiva, 1970.

Durham, Eunice Ribeiro. A Dinâmica cultural na sociedade moderna. In.: Cadernos de opinião 2+2.

Durkheim, Emile. A Divisão social do trabalho. 1<sup>o</sup> vol. Lisboa, Ed. Editorial Presença, 1977.

Editorial: Revista da ANDE, ano 3, nº 6, 1983.

Fausto, Boris. Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880 - 1924). S.P., Ed. Brasiliense, 1984.

Fenelon, Dea Ribeiro (org.). 50 textos de história do Brail. S.P., Ed. Hucitec, 1974.

Fernandes, Florestan. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 3<sup>a</sup> ed., R.J., Ed. Livros Técnicos e Científicos. 1968. E ainda: Relações de raça no Brasil: realidade e mito. In.: Furtado, Celso (org.). Brasil: tempos modernos. R.J., Ed. Paz e Terra, 1977. E ainda: A Integração do negro na sociedade de classes, 2<sup>o</sup> vol., 3<sup>a</sup> ed., S.P., Ed. Ática, 1978.

Ferreira, Aurélio Buarque de H. Novo dicionário da língua portuguesa. R.J., Ed. Nova Fronteira, 1972.

Foucault, Michel. A Microfísica do poder. 3<sup>a</sup> ed. R.J., Ed. Graal, 1982. E ainda: História da loucura na idade clássica. S.P., Ed. Perspectiva, 1978.

Freitas, Décio. Palmares: a guerra dos escravos. 3<sup>a</sup> ed., R.J., Ed. Graal, 1981.

Freud, S. O Futuro de uma ilusão. In.: Os pensadores. S.P., Ed. Abril Cultural, 1978.

Goldemberg, Maria Amélia. Conferência acerca da política do livro didático. In.: Resultados da mesa-redonda promovida pela Fundação de Assistência ao Estudante / MEC, 1984.

Goldmann, Lucien. Dialética e cultura. 2<sup>a</sup> ed., R.J., Ed. Paz e Terra, 1979.

Gonzalez, Lélia. O Movimento negro na última década. In.: Gonzales, Lélia e Hasenbalg, Carlos. Lugar de negro. Ed. Marco Zero, 1982.

Gorender, Jacob. O Escravismo colonial. S.P., Ed. Ática, 1978.

- Gramsci, Antonio. Concepção dialética da história, 4<sup>a</sup> ed., R.J., Civilização Brasileira, 1981. E ainda: Os Intelectuais e a organização da cultura. 4<sup>a</sup> ed., R.J., Ed. Civilização Brasileira, 1982.
- Habermas, Jürgen. Para a reconstrução do socialismo histórico. S.P., Ed. Brasiliense, 1983. E ainda: Conhecimento e interesse. R.J., Ed. Zahar, 1982.
- Ianni, Otávio. As Metamorfoses do escravo. S.P., Ed. Difel, 1962.
- Jahoda, Marie. Relações raciais e saúde mental. In.: UNESCO (org.). Ciência e Raça. S.P., Ed. Perspectiva, 1970.
- Lefort, Claude. A Invenção democrática: os limites da dominação totalitária. S.P., Ed. Brasiliense, 1983.
- Libâneo, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In.: Revista da ANDE, ano 3, nº 6, 1983.
- Luz, Marco Aurélio. Cultura negra e ideologia do recalque. R.J., Ed. Chiamê, 1982.
- MacIver, R.M. e Page, C.H. Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social. In.: Fernandes, Florestan (org.). Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais e metodológicos e de aplicação. S.P., Eds. Nacional e da USP, 1973.
- Mannheim, Karl. Diagnóstico do nosso tempo. 2<sup>a</sup> ed., R.J., Ed. Zahar, 1967. E ainda: Ideologia e utopia. R.J., Ed. Zahar, 1968. E ainda: Liberdade, poder e planificação democrática. S.P., Ed. Mestre Jou, 1972.
- Marx, K. e Engels, F. Ideologia alemã. 1º vol., 3<sup>a</sup> ed. Lisboa, Ed. Editorial Presença, 1975.

- Matta, Roberto da. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. 4<sup>a</sup> ed., R.J., Ed.Zahar, 1983.
- Mello, Guiomar Namó de. Magistério de 1<sup>o</sup> grau: da competência técnica ao compromisso político. S.P., Ed. Cortez: Autores Associados, 1982. E ainda: Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In.: Revista da ANDE, nº 6, 1983.
- M.N.U. Programa de Ação. B.H., 1982.
- Moura, Clóvis. Rebelião da senzala. R.J., Ed. Conquista, 1959. E ainda: Brasil: raízes do protesto negro. S.P., Ed.Global, 1983.
- Nascimento, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 1<sup>a</sup> ed. brasileira. R.J., Ed. Paz e Terra, 1978.
- Nosella, Maria de Lourdes C. Deiró. As Belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. S.P., Ed. Cortez e Moraes, 1979.
- Oliveira, Rosiska Darcy de. Os Movimentos sociais reinventam a educação. In.: Educação e Sociedade, nº 8, 1981.
- Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 5<sup>a</sup> ed., R.J., Ed. Forense, 1972.
- Pinto, Álvaro Vieira. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2<sup>a</sup> ed., R.J., Ed. Paz e Terra, 1979.
- Prado (Jr.), Caio. História econômica do Brasil. 15<sup>a</sup> ed., S.P., Ed. Brasiliense, 1972.
- Reich, Wilhelm. Psicologia de massa do fascismo. Porto, Ed. Escorpião, 1974.

- Rodrigues, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. 3<sup>a</sup> ed., S.P., Ed. Cortez: Autores Associados, 1984. E ainda: O Transitório e o permanente na educação: por uma nova escola. B.H., Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1985 (texto mimeog.).
- Rose, Arnold M. A origem do preconceito racial. In.: UNESCO(org). Ciência e raça. S.P., Ed. Perspectiva, 1970.
- Santos, Juana Elbein. Os Nãgô e a morte. Petrópolis, Ed. Vozes, 1979. E ainda: Conscientização do patrimônio negro-brasileiro. In.: SÁRÉPEGBÉ, nº 2, 1975.
- Sartre, Jean Paul. Questão de método. In.: Os pensadores. Volume XLV, 1<sup>a</sup> ed., S.P., Ed. Abril Cultural, 1973.
- Saviani, Demerval. Educação e democracia: teorias da educação curvatura da vara, onze teses sobre educação e política, S.P., Ed. Cortez: Autores Associados, 1983.
- Silva, Luiz (Cutí). Lembrança das lições. In.: Cadernos Negros. 1983.
- Souza, Iracema Luiza de. Egbé kēkerē iya Oba-Biyí. Salvador, UFB, 1977. Tese de mestrado (mimeog.)
- Souza, Neuza Santos. Tornar-se negro: a vicissitude da identidade do negro brasileiro em ascensão social. R.J., Ed. Graal, 1983.
- Thiollent, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. S.P., Ed. Polis, 1968.
- Tonnies, F. Comunidade e sociedade com entidades típico-ideais. In.: Fernandes, Florestan. Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. S.P., Eds- Nacional e da USP, 1973.

Tragtenberg, Maurício. Relações de poder na escola. In.: Educação e Sociedade, nº 20, 1985. E ainda: Educação e política: a proposta integralista. In.: Educação e Sociedade, nº 8, 1981.

Vianna, Luis Werneck. Liberalismo e sindicato no Brasil. 2<sup>a</sup> ed., R.J., Ed. Paz e Terra, 1978.

Vidéo 00. Communes: les temps de l'autogestion? (enquêtes dans trois communes.) In.: Autogestion et socialisme, nº40, 1978.