5

Regina Leite Garcia

Currículo Emancipatório e Multiculturalismo: Reflexões de Viagem

Desde os primeiros mapas, certos países foram colocados no alto e outros em baixo. Uma vez que "no alto", "sobre" e "acima" são equacionados com superioridade, enquanto "embaixo", "abaixo" e "de baixo" implicam o oposto, estas colocações totalmente arbitrárias, ao longo da história, têm conduzido a falsos conceitos e julgamentos. Este Mapa Invertido das Américas (Figura 1) serve para corrigir o desequilíbrio. Ele foca a atenção em novas direções, voltadas para áreas de explosão populacional, de novas energias e potencialidades. Ele é geograficamente correto... Apenas a perspectiva foi mudada.

A Guide to Curriculum Planning in Global Studies, Department of Public Instruction, Wisconsin University

Em minhas "andanças interessadas" pela Europa e pelos Estados Unidos, no período de meu Pós-Doutorado, o que talvez tenha mais me impactado tenha sido o movimento afro-americano, pelo seu vigor, importância política e conseqüências na escola. Um grupo crescente de mulheres e homens está construindo uma nova pedagogia, que incorpora o multiculturalismo, e sobretudo, a questão dos americanos de origem africana, como um dado fundamental para a viabilização de um currículo emancipatório.

Já em Londres eu tinha sido obrigada a assumir a minha história étnica e cultural. Certo dia, num debate sobre colonialismo, em que eu atacava os europeus por sua ação predatória, no que eles denominaram "processo civilizatório", um inglês, "gentilmente", me lembrou ter eu a mesma origem européia. Afirmava ele:

> Se fomos colonizadores, e o fomos, você é neocolonizadora, pois sendo euro-brasileira, teve e tem todos os privilégios, que para serem garantidos, mantêm os afro-brasileiros numa situação tão desumana quanto os deixaram nossos ancestrais comuns.

Suas palavras me fizeram sangrar a alma, pois ele abria uma ferida que nós, brasileiros de origem européia, fomos ensinados a negar.

Durante muitos dias fiquei ensimesmada, tentando elaborar o sofrimento da terrível revelação. De fato, se meus avós maternos eram italianos e meus bisavós paternos eram portugueses, eu tinha de me assumir como uma euro-brasileira. Logo, o que me aproximava de meus companheiros de luta no Brasil não era nosso passado vivido, mas nosso futuro sonhado.

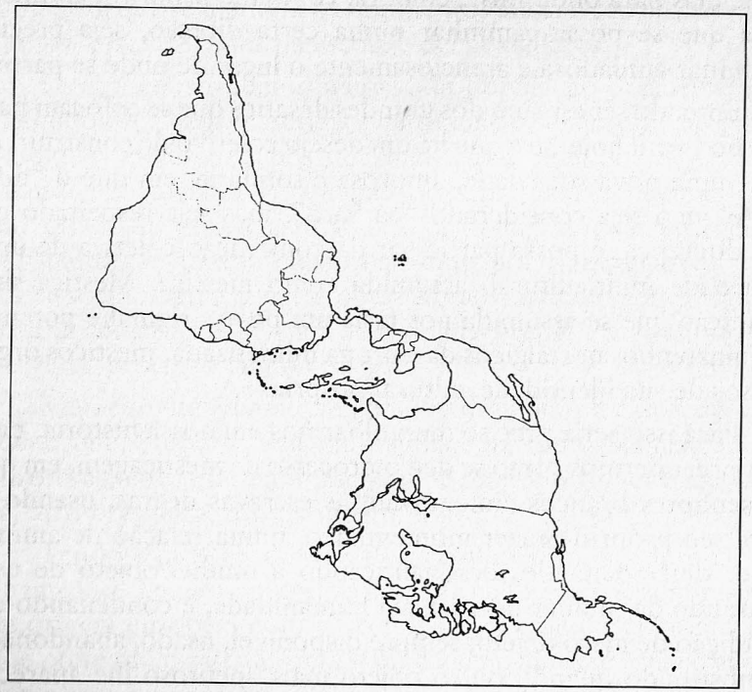

Figura 1

Nossas histórias são radicalmente opostas — eu descendo dos colonizadores, exploradores portanto, eles descendem dos colonizados, escravizados e explorados por conseqüência. E, embora eu não seja responsável por minha história anterior a meu nascimento, ela existe e marca o meu presente, como a história da escravidão marca os descendentes dos escravos. Se hoje somos companheiros de luta, ontem fomos inimigos mortais. O que sobrevive de ressentimento e de culpa em nossas relações só pode dificultar nossa luta pela emancipação coletiva deste país, mas, enquanto não superarmos ressentimentos e culpas, pouco poderemos construir juntos.

Talvez só possamos exorcizar nossos fantasmas na luta comum.

Enquanto pensava e sofria lembrei-me do epigrama do poeta húngaro Gyula Illyès, citado por Agnes Heller em seu "Para mudar a vida": "o que importa, meu irmão, não é saber de onde vens, mas para onde vais", embora, como me lembrava Gramsci, para que se possa caminhar numa certa direção, seja preciso examinar cuidadosa e atenciosamente o lugar de onde se partiu.

Entendo ser este um dos grandes desafios que se colocam para nós no Brasil hoje, se é que há um desejo coletivo de construir, de fato, uma nova sociedade, amorosa e solidária, em que o "diferente" não seja considerado "bárbaro", mas seja respeitado em sua diferença, e possa participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural, assumida como mestiça. Mestiça sim, condição que se assumida nos faria um povo original e potente. De mazombos nostálgicos da Europa mimetizada, mestiços orgulhosos de sua identidade cultural própria.

Para isso seria preciso mergulharmos em nossa história, para compreendermos como se deu o processo de mestiçagem, em que os senhores brancos violentavam as escravas negras, usando-as para seu próprio prazer momentâneo, numa relação de amor e ódio, desrespeitando, desqualificando a mulher/objeto de uso, retirando da mulher negra a sua humanidade, e condenando-a à condição de mero objeto, sempre disponível, usado, abandonado e substituído quando outro objeto mais apetitoso lhe aparecia. Parece até que algumas mulheres brancas, talvez mais audaciosas, ou simplesmente vítimas de um desejo incontrolável, andaram

passeando pelas senzalas, tendo dificuldade depois de explicar a cor da pele ou os traços denunciadores de seus deslizes, quando nascia o filho ou filha, que todos "viam" branco ou branca, mas que ia alimentar a maledicência das comadres invejosas.

Este o lugar de onde partiu a mestiçagem, o que descubro atendendo à recomendação de Gramsci de fazer um "inventário". Mas voltando a Gyula Illyès, há que se pensar para onde iremos ao assumirmos a nossa condição de povo mestiço.

E esta é a questão que me instiga a convidar à construção de um currículo que parta deste dado fundamental, pois...

Onde estão os escravos e seus descendentes, senão nas favelas, nas fábricas, no subemprego, nos grandes contingentes de desempregados, exército industrial de reserva? São eles que constituem maciçamente a classe trabalhadora brasileira. São eles que servem à burguesia em funções subalternas. São eles os "meninos de rua", criação brasileira para justificar a sociedade excludente e discriminadora que se mantém há quinhentos anos. E são eles os nossos alunos, discriminados na escola e dela excluídos.

Se eles constituem a maioria da população brasileira, e são excluídos dos bens materiais e culturais de cuja produção participaram, é a eles que nós devemos considerar quando estamos falando em currículo emancipatório. Currículo emancipatório de um povo, de uma classe social, de uma raça, de um gênero, explorados e negados historicamente por outros povos, outra classe social, outro gênero, outra etnia. Currículo comprometido com a construção de uma identidade perdida nos tempos, no perverso processo de dominação.

Meu convite é para que complexifiquemos a categoria classe social que, embora diga muito, não diz tudo. Ser trabalhador euro-brasileiro, do sexo masculino, é diferente de ser trabalhadora, afro-brasileira, do sexo feminino.

Tendo estado na Europa e nos Estados Unidos durante mais de um ano, a maior aprendizagem que eu fiz foi a de ser brasileira, de origem européia e do sexo feminino, e de ter consciência de que pretendo construir uma sociedade nova neste espaço geográfico a que denominamos Brasil, com outras brasileiras e brasileiros, do sexo feminino e masculino, de origem européia, africana,

asiática, ou nativamente brasileiros antes mesma da "descoberta", ou qual seja a sua etnia.

Convivendo com militantes afro-americanos e afro-americanas, aprendi muito sobre a escola — o que é e o que poderia ser — se estivesse comprometida com a construção de um currículo emancipatório. Um currículo emancipatório é o cimento com que se constrói uma democracia.

Minha aprendizagem no entanto, não se limitou à leitura de importantes textos, mas também se deu através da observação de suas formas espontâneas de expressão e comunicação. Importantes intelectuais, que muitas delas e deles o são, colocam-se como intelectuais negros, sem precisarem mimetizar os intelectuais euro-americanos, brancos e do sexo masculino, mas afirmando orgulhosamente a sua origem africana. O colorido de suas roupas, o corte de seus cabelos, a postura corporal, o andar, a gesticulação, a musicalidade do falar, as gargalhadas que sacodem todo o corpo e escancaram as bocas, os abraços, beijos e toques dos corpos são parte de sua forma de se afirmar afro-americanos e afro-americanas. E ao se afirmarem de origem africana, marcam a sua diferença.

Eu já conhecia no Brasil formas semelhantes, reveladas em situações menos repressoras do que em geral são vítimas, ou por grupos mais audaciosos: o falar em voz alta, a grande gesticulação e movimentação do corpo, a ginga, a musicalidade no andar, no falar e no gargalhar, as expressões de afeto através do toque do corpo, do abraço, da carícia, formas comuns entre os mestiços brasileiros.

O que me parecia a diferença era a intencionalidade política entre os/as afro-americanos/as, que não aparece significativamente no Brasil, mas apenas em pequenos grupos mais engajados politicamente. No Brasil sempre me pareceu que, quando um grupo de negras e negros se manifesta com a exuberância própria de sua origem étnica, o faz "por descuido", ou por estar protegido no espaço privado ou, o que é pior, pedindo "desculpa por qualquer coisa". Quinhentos anos de repressão e opressão exigem muito tempo e muita luta para serem superados. Esta luta foi e é dificultada pelo subterfúgio do "embranquecimento" dos negros e negras que, rompendo as barreiras da discriminação, ascendem

social e economicamente. E é dificultada, sobretudo, pela negação do direito à escola e, na escola, de acesso ao conhecimento indispensável à sua emancipação.

Como afirmar-se socialmente quem sequer sabe quem é e de onde vem? O *ethos* da cultura brasileira tenta destruir a conexão cultural com a origem africana, para trazê-los para o Brasil homogeneizado, e para tratá-los como anormais sempre que eles ou elas tentam resistir.

Como ter orgulho de sua negritude quem foi ensinado ser o/a negro/negra um ente inferior, sem qualquer direito? E mais, a eles é imposta, como figura de identificação, o branco colonizador e explorador. Ao invés do Zumbi do Palmares, herói da resistência negra, lhes é ensinado que eles são livres por generosidade de uma princesa branca. Assim também foi com os seus cultos africanos, que para fazer sobreviver as suas divindades precisaram ser rebatizadas com os nomes de santos católicos, pois que o candomblé e a umbanda, suas religiões de origem, são, para os euro-brasileiros, "crendice". Os mesmos que desprezam as crendices, a elas recorrem em seus momentos de aflição, revelando agora o sincretismo do euro-brasileiro. Assim foi com as suas danças, cantos e lutas, proibidos até que retornaram ao Brasil, pelas mãos dos europeus ou norte-americanos, como exotismo ou folklore.

Como entender o sentido da alfabetização, se a linguagem lhes é apresentada como tópico de estudo e não como meio de comunicação e, o que é mais grave, a eles/elas que têm a oralidade como forma dominante de comunicação? A alfabetização implica no desenvolvimento de habilidades (*skills*) culturais, sociais, políticas e técnicas, e não apenas técnicas, como insiste a escola. Como afirma Ladson-Billings (1990), as crianças de origem africana precisam de um "ensino culturalmente relevante", para que tenham sucesso na escola, pois, em geral, com a aprendizagem da linguagem escrita vem a desqualificação de sua cultura e a imposição da cultura branca. E com Ladson-Billings concordam Giroux e Simon ao defenderem a necessidade de "incorporar a experiência do estudante como conteúdo oficial". O que distingue a pedagogia crítica da pedagogia culturalmente relevante é que a primeira pretende a crítica individual e a mudança do ambiente social, enquanto a segunda enfatiza a ação coletiva fundada na

compreensão cultural, na experiência e nos caminhos para o conhecimento do mundo.

Em minhas "andanças interessadas" em Londres, já o que amadureceu em Madison se anunciava, e a primeira carta que escrevi em minha tese para Professor Titular trata do tema "Raça e Cultura". Transcrevo-a para em seguida discuti-la, discutindo assim o tema que me apaixona.

Primeira Carta

Londres, 25 de abril de 1993

Queridas companheiras e companheiro:

Hoje é domingo e fui a um espetáculo que me impressionou tanto que desejo compartilhar com vocês.

Descobrira na revista *Time Out* que um grupo de artistas negros americanos, vindos de Minneapolis, iria se apresentar num espetáculo de *gospels*, em Hammersmith Apollo, um grande teatro em Hammersmith, zona oeste de Londres. Depois vim a saber que em Hammersmith vivem poloneses, irlandeses e ingleses, sobretudo da classe trabalhadora, embora haja também gente de classe média. Andando pelas ruas, a impressão é de que lá vive gente trabalhadora e simples, confirmando o que me haviam dito. Casas pequenas, estreitas e altas, pequenos jardins, crianças brincando nas ruas, mulheres entrando e saindo das casas, envolvidas com a limpeza semanal, e homens se ocupando do jardim e do lixo acumulado durante a semana. Vida simples de gente simples num fim de tarde de sábado.

Adoro *gospels*, e no Brasil é difícil se ter oportunidade de ouvi-los, a não ser em discos.

A crítica inglesa, em geral rigorosa e fria, rasgou elogios, recomendando o espetáculo como imperdível. Crítica exigente, quando recomenda, atrai gente que lê sessões especializadas, e que é vulnerável à opinião dos que são reconhecidos como *experts*. Se o espetáculo era "imperdível", como perdê-lo? Chamo minha amiga Célia, brasileira como eu e companheira de trabalho, para irmos juntas "ao espetáculo imperdível". À hora combinada, vamos as duas, seguindo as indicações de nosso mapa do metrô, pois jamais tínhamos estado em Hammersmith.

Já no metrô se sentia algo diferente no ar. Grupos de negros, falando alto, rindo, ocupando um espaço que em geral é neutro, silencioso, impessoal, em que cada individualidade se fecha em si mesma e respeita as demais individualidades. Afinal estamos no berço do liberalismo, com tudo o que nos trouxe de bom e de mau. Em lugar nenhum do mundo existe maior preocupação com os direitos individuais, com o respeito à propriedade, e com a certeza de que a "mão invisível" resolve todos os problemas. O respeito à individualidade é tão grande que ninguém invade ninguém; ninguém fala com ninguém, a não ser que seja perguntado. No metrô, cada um puxa o seu livro ou jornal, ainda que vá saltar na estação seguinte, talvez por medo do embaraço que lhe causaria uma tentativa da conversa.

De repente, nesta cidade em que só se fala o essencial, aqueles grupos ruidosos, exuberantes, desrespeitosos de normas que, ainda que não explicitadas, são aceitas por todos, assustavam os demais passageiros do metrô. Era como se estivessem jogando um jogo, e que, sem avisar, um grupo resolvesse mudar as regras do jogo.

Na verdade, em nome da "boa educação" e do respeito à individualidade de cada um, o que se faz, em geral, é impedir que o "diferente" se expresse. Aliás as normas da boa educação são formas de controle social, em que o "diferente" é penalizado apenas por ser diferente dos que se acreditam iguais. Assim acontece com os africanos, com os asiáticos, com os latino-americanos, acima e abaixo do equador, onde exista a hegemonia branca. Nenhum deles é considerado branco, ou seja, igual. A eles são destinadas as funções subalternas da sociedade. A eles cabe polir os sapatos dos polidos brancos. Enquanto eles aceitam o papel que lhes é destinado e as regras criadas pelos brancos, tudo se mantém em aparente paz. O que complica é quando um grupo resolve desrespeitar as normas.

Os homens e mulheres de origem africana são exuberantes, em seus corpos, em suas vozes, nas cores que usam em suas roupas, em sua forma de mostrar afeto, até em sua forma de fazer política. Basta ver as manifestações na África do Sul, seja a favor, seja contra, em que o povo canta e dança para expressar o seu agrado ou desagrado. Aqui na Inglaterra os seus corpos são "domados",

para serem aceitos socialmente. O processo de controle do corpo é tão forte que uma negra apresentadora de um dos mais conceituados jornais de televisão, quando fala não mexe um músculo do rosto. A caricatura é sempre mais fiel do que o original.

Mas naquele dia, não. Os negros rompiam a norma e afirmavam orgulhosamente a sua diferença. Os corpos, aparentemente silenciados, mostravam ter estado apenas adormecidos, prontos a acordar quando tocados pelo beijo do príncipe, ou melhor dizendo, de Exu.

Saltamos do trem e fomos seguindo os grupos, que nossa intuição nos indicava estariam indo para o mesmo lugar que nós. Aos grupos que vinham do metrô conosco, outros iam se juntando, vindos de outras ruas, surgidos de esquinas, de ônibus, saindo de todos os cantos como por encanto, e engrossando a massa.

Entre assustadas (massa assusta) e excitadas (sentíamos que algo estava acontecendo e que fugia a nosso controle), seguíamos para um lugar para nós desconhecido, sem precisar perguntar a ninguém como lá chegar, pois a mancha ondulante negra nos indicava o caminho em seu caminhar.

Finalmente chegamos a um imenso teatro, com a multidão barulhenta que entrava, conversava na porta, se abraçava e beijava, se organizava nas filas. Dava a impressão de que todos se conheciam, o que seria impossível dado o grande número de pessoas. Acho que se reconheciam apesar de não se conhecerem.

Como não tínhamos bilhetes, entramos na fila. Ao sabermos o preço, levamos um susto. A entrada era muito cara para o nosso padrão de estrangeiras bolsistas.

"Tem de ser muito bom para valer a pena pagar tanto. Mas já que estamos aqui, vamos até o fim", nos dissemos.

Nossa constatação de que estávamos num país em que é possível a muitos negros pagarem um bilhete caro para assistir a um espetáculo musical nos fez pensar em nosso país, em que jamais se poderia encher um teatro do tamanho de Hammersmith Apollo, por preços altos, apenas com homens e mulheres negros. Não que aqui não haja discriminação contra os negros, que, como já disse, há. Mas sem dúvida existe maior mobilidade social. E sobretudo, aqui não se escamoteia o preconceito. Ele vem à tona.

É discutido na televisão e nos jornais. Brancos e negros se posicionam e se expressam pró ou contra, o que possibilita que os problemas sejam enfrentados e, algumas vezes, até resolvidos. Esta é uma sociedade liberal e pragmática. Nós, no Brasil, continuamos a acreditar que construímos uma democracia racial nos tristes trópicos. E se não temos problema, por que iríamos discuti-lo?

Enquanto esperávamos na fila, eu observava. Via mulheres lindas, vestidas na última moda e homens com ar de *yuppie*, ou de intelectual. Via jovens com gorros que indicavam serem islâmicos. Via homens e mulheres com trancinhas e enfeites nos cabelos, com roupas coloridas de tecidos africanos, num evidente *afro-look*. Via mulheres e homens vestidos discretamente, e de maneiras recatadas, sugerindo serem grupos ligados a igrejas. Via, para surpresa minha, muita gente usando óculos.

Concluímos, minha amiga e eu, que no Brasil vê-se poucos negros de óculos porque a maioria não chega sequer a identificar o problema de visão, tão pobres e marginalizados que são. Aliás, no Brasil, de acordo com a ideologia dominante, negro não lê, joga futebol ou samba. Não ocorre aos que assim afirmam, que a maioria não lê por não ter acesso ao livro, que é caro, e porque não temos bibliotecas accessíveis à população pobre. E, antes disso, porque os altíssimos índices de analfabetismo se concentram na população pobre e negra. Quantos "problemas de aprendizagem" não terão sido simplesmente problemas de visão não diagnosticados. As instituições, freqüentemente, não conseguem ver, e por não diagnosticarem suas deficiências visuais, mantêm-se cegas ao que acontece frente aos seus próprios olhos.

Enquanto fazíamos nossa "análise sociológica", os grupos iam se formando, à medida que chegavam os pares que se juntavam a outros pares; muito poucos sós, confirmando uma tendência gregária, já identificada em conhecidas análises. Gente que sempre viveu em grupo, chega na escola e é colocada uma atrás da outra, na forma, nas carteiras isoladas, no impedimento da troca em sala de aula. Gente exuberante em sua fala, é silenciada com o

—Não é "nós fala", menino. É "nós falamos".

Daí em diante só fala a professora. "Nós num fala mais."

Embora exuberantes em seus corpos, em suas falas, em suas roupas, em seus gestos, em seus risos, havia uma generalizada delicadeza na comunicação, por exemplo, quando desejavam passar, ou quando recebiam o *ticket*. Delicadeza, mas não subserviência. Mostravam-se orgulhosos de si, e sobretudo, conscientes de seus direitos, dos quais não pareciam pretender abrir mão. Ninguém furava fila, ninguém maceteava a entrada, ninguém fumava dentro do auditório, ninguém entrou após o início do espetáculo. Hábitos de urbanidade. O individualismo em seu aspecto positivo. Ou simplesmente o exercício da cidadania.

O teatro foi enchendo, até que todos os lugares foram ocupados. Poderia dizer que para cada duzentos negros haveria um branco na platéia. Tive medo, e vergonha de meu medo. Se a multidão resolvesse se vingar de séculos de exploração e de discriminação, nos massacraria, como tantas vezes na História eles foram vítimas, e lamentavelmente continuam sendo. No entanto, aos poucos fui percebendo que era como se nós não existíssemos, ou melhor, ninguém nos olhava como "diferentes", só nos olhavam quando precisavam passar por nós. Em seus olhares não havia ódio ou admiração. Era como se ninguém se desse conta de que duas brancas, que talvez esperassem ser reconhecidas, estavam se sentindo invadindo um espaço a que talvez não se sentissem com direito. A sua indiferença me fazia pensar em nossa vaidade e em nossa dificuldade em lidar com a constatação de não sermos reconhecidas.

Eu é que olhava extasiada, fazendo descobertas, comparações, levantando hipóteses, tentando entender, inclusive meus próprios sentimentos em relação à raça negra. Nunca me deparara com uma situação em que era obrigada a me confrontar com a minha condição de branca entre negros que se colocam como iguais. E como é fácil ser generosa quando o outro não nos ameaça.

Lembrei-me de Zita, minha aluna-orientanda, amiga tão querida, negra como eles, que para chegar onde chegou, ou seja, conquistar o direito de ser professora universitária e o título de mestre em educação, pagara um preço tão alto. Sua trajetória, apesar de solidária com a sua raça, a fizera solitária, pois a isto lhe obrigava uma sociedade que fecha as portas à maioria negra, mantendo-a em posições subalternas. Apenas a uns poucos é

facultado sair da miséria, pois estes poucos cumprem o importante papel de confirmar a ideologia da igualdade e da ausência de preconceitos. Os poucos negros e negras que rompem as barreiras da discriminação e da exclusão vão alimentando o nosso discurso branco colonialista de que a nossa sociedade é democrática, e de que se "alguns" não têm sucesso é porque não se esforçam, não têm a inteligência e as habilidades dos "outros" (o padrão de comparação é o euro-brasileiro), sendo enfim, responsáveis por seu destino miserável.

Enquanto eu exercia o que a minha boca torta me levava a fazer, outros se entregavam "apenas" ao prazer do momento. A intelectuais não é suficiente fruir um momento de prazer estético, pois se obrigam a compreender e teorizar sobre o que vêem. Sempre em posição de sentido, guardiães que são de suas próprias imagens. Brecht levado a suas últimas conseqüências?

A um dado momento começou o espetáculo. Primeiro dois grupos se apresentaram, como sempre acontece, "para esquentar a platéia". Como se aquela platéia precisasse ser esquentada. Mais quente do que aquilo só um vulcão em erupção.

Após os dois grupos, começam a entrar quarenta homens e mulheres, todos vestidos iguais e discretamente. Era o *Black Music Ensemble*. A simplicidade das roupas anunciava o que foi se confirmando durante o espetáculo — o importante não seria a produção, mas a qualidade da apresentação musical. Nada de roupas chamativas ou de "efeitos especiais". Apenas a música. Música da melhor qualidade, vozes com uma amplitude e uma potência jamais imaginável, que passeavam do soprano ao baixo com a maior desenvoltura.

A platéia ouvia num silêncio religioso. Os olhos magnetizados, os corpos tensos, as respirações curtas, as bocas entreabertas.

Ao final da primeira música, irrompe o entusiasmo, e como se tivesse sido dada uma ordem, o teatro inteiro se levantou, aplaudindo freneticamente. A segunda música já encontrou todos em pé, batendo palmas no ritmo da canção, sacudindo os corpos que acompanhavam o ritmo. Ninguém saiu de seu lugar, ninguém se tornou agressivo. Estavam todos tomados de uma alegria imensa, de um desejo de participar, cantando e dançando. Esta mesma manifestação fui encontrar nas manifestações políticas na

África do Sul. Lá, em todas as manifestações políticas, o povo dança e canta. Não seria o caso de, de posse desse conhecimento, se incorporar a música e a dança como componentes curriculares, como estratégias pedagógicas para a alfabetização das crianças negras, conforme Zita defende em sua tese?

Liderando o *Black Music Ensemble*, Janet Jackson, extraordinária *performer*. Mulher imensa, não na altura mas na largura, com um vozeirão incrível, com uma rara capacidade de comunicação, e sobretudo, uma excepcional improvisadora. Fala cantando, canta falando, desafia, instiga, inquieta, extasia. Mexe-se sem parar, anda pelo palco como uma leoa, pára, enxuga o rosto com uma toalha, volta-se de novo para o grupo de cantores e cantoras, dirige-se à platéia, comanda o espetáculo.

As músicas tinham títulos sugestivos: *Optimistic, Testify, Pressure*. E Janet, alegre e otimista, ia pressionando seus companheiros. Todos testemunhávamos a capacidade de uma raça.

— *And you, sister Mary, can you look at the sky? Oh, yes, you can.*

Ao desafio de Janet, cada *sister Mary* ou *brother Elias* ia se apresentando em dueto com ela. A cada som emitido, que revelava a qualidade da voz, a aprovação e o novo desafio.

— *You can do, yes you can!*

Intuitivamente, Janet seguia o que a melhor pedagogia recomenda. É preciso elogiar a conquista, sem se satisfazer com ela, pois quem educa deve exigir sempre mais, cobrar sempre mais, atuar sempre na perspectiva do crescimento do educando, para que ele ultrapasse os seus limites que serão vistos sempre como provisórios. A emulação que se instalara no grupo revelava uma generalizada vontade de se tornar melhor, de se tornar mais capaz, de adquirir novos conhecimentos musicais e novos conhecimentos sobre as próprias potencialidades. Gente que sempre foi impedida de falar, dizia a sua palavra através do canto: um homem de idade, calvo, grande e magro e de voz muito grave; uma jovem, pequena, com ar tímido, e com uma doce voz de soprano; um jovem barítono, em roupas que mal podiam esconder a exuberante musculatura. Quarenta vozes, quarenta personalidades, que produziam um som diferente da soma dos quarenta sons individuais. Cada um atualizava suas virtualidades e orgulhosamente as revelava à platéia. E, para além de cada um, o potencial coletivo era atualizado e afirmado por todos, para todos.

A aprovação e o desafio estimulavam tanto os/as desafiados/as como a própria desafiadora a ousarem mais, a exigirem mais de suas vozes, a mostrarem à platéia o seu absoluto domínio de suas vozes. Estabelecera-se entre Janet e os demais componentes do grupo uma viva corrente de simpatia, inteligência, e prazer.

Ao atuar como educadora daquele grupo, Janet se educava.

Jamais vi um grupo usar a voz com tal maestria. Eram senhores de suas vozes; como se pudessem fazer com elas tudo o que desejassem. Mestres de suas vozes, quem sempre teve um senhor que falasse em seu lugar, ou, mais perversamente, que usasse o seu nome.

Os duetos iam se sucedendo num crescendo. A platéia delirava e nós com ela. Todos em pé, batendo palmas, cantando, dançando.

Quando todos os componentes do *Ensemble* já haviam participado dos duetos, Janet, que dançava desenvolta no palco, apesar de seu corpo volumoso, voltou-se para a platéia e, desta vez, desafiou a multidão:

— *And you, can you look at the sky? Yes, you can !*

Os braços se levantaram, as cabeças olharam para o alto, e aquelas centenas de vozes diferentes transformavam-se em uníssono num canto de orgulho, de potência, de alegria. Era como se uma grande voz cantasse:

— Nós somos capazes !

Uma forte energia unia a todos.

Este era o clímax do espetáculo. Era um grito de potência da raça negra, silenciada por tantos, por tanto tempo. Neste momento a raça negra afirmava a sua potência. Todos naquele auditório se sentiam capazes, porque todos foram acreditados serem capazes e desafiados a se mostrar capazes por Janet, esta extraordinária mulher.

Deus meu, eu aprendera naquela noite mais do que em tantos anos, em tantos livros, em tantos cursos e discursos. Como Benjamin e Groddeck estavam certos — digo eu, intelectual, para quem os livros são a vida — quando falavam na aprendizagem na escola da vida. Janet e seu grupo aprenderam música na escola da vida, não nos conservatórios de música, e por caminhos diferentes chegaram ao mesmo patamar de excelência a que chegam alguns, e somente alguns, dos que passaram pelos conservatórios. E como Gramsci também estava certo quando defendia que o trabalho educativo e político partisse do senso comum, para que os limites pudessem ser ultrapassados, puxando para cima, no sentido da elevação cultural das massas. Janet partia do que cada um já sabia, e, como o *passeur*, o barqueiro de Tosquelles, levava o grupo à outra margem, chamando-o ao crescimento. O grupo passava da margem já conhecida à margem desconhecida, ajudado por Janet.

Aquela mulher era a materialização do que Gramsci denominou intelectual orgânico. Ela não era apenas uma excelente cantora e líder de grupo, mas representava todo o conhecimento e experiências acumulados pela raça negra. Seu conhecimento não era apenas intelectual, mas total; mobilizava todo o corpo e trazia toda a história do povo africano, contada através do canto. Ela não era o intelectual que se faz na fábrica ou no partido, mas a intelectual, forjada na história de seu povo, no parir, no cuidar desde o primeiro banho, no alimentar e no ensinar, no acarinhar os vivos e no último banho, preparação e enterro dos mortos: uma intelectual mulher, que traz uma concepção política do corpo. Corpo glorioso, que recuperava a unidade material-espiritual. Sua voz se multiplicava, disseminando-se pelas vozes de todos os presentes. Ao cantar e estimular os demais a cantar, Janet trazia o passado dos africanos e africanas, arrancados de sua terra, jogados em navios negreiros, vendidos como se fossem animais, escravizados e postos a trabalhar em terras estranhas. Ela trazia a história de resistência da raça negra. Seu canto criava um corpo telúrico, erotizado pelas energias emanadas da terra, que passam pelo ventre e saem pela garganta, tornando-se o canto de um povo. Em seu canto estavam os cantos de seus rituais religiosos e de trabalho, os seus cantos de ninar, os seus gritos e cantos de sofrimento e de nostalgia, os seus cantos de luta e seus gritos de prazer e de dor. Vida e morte estavam presentes naquele ritual de

lembranças e de sonhos. Com seu canto vinham os choros e as gargalhadas de gerações e gerações de africanos e afro-americanos, que, como afirma Tony Morrison, estão entranhados na literatura e, eu acrescentaria, na música e na arte americanas. O negro e a negra, que mesmo quando aparentemente ausentes, estão visceralmente presentes em toda a história da América. Ela não era apenas o símbolo de uma raça. Ela adquiria um sentido semiótico, na medida em que não se tratava apenas de uma voz que cantava; era um corpo energizado por uma história de corpos em sua relação com a terra, da qual tiravam a energia para sobreviver. O seu corpo era um corpo coletivo, que lembrava o passado, que se exorcizava naquele presente do teatro, e que se projetava para um futuro de esperança, criada por aquele momento de comunhão. Através de Janet, presente, passado e futuro perdiam a dimensão temporal e ganhavam a dimensão atemporal. Através daquele ritual, Janet desaparecia como individualidade tornando-se o coletivo de um ritual de produção de uma unidade ainda que momentânea.

Talvez por ter compreendido o que representava para aqueles negros e negras o ritual que viviam juntos, não tive coragem para me levantar quando minha amiga me convidou a fazê-lo. Eu era uma estranha àquele momento de unidade. Não podia ser mais do que espectadora.

Durante as duas horas do espetáculo eu vira o que deveria ser a relação professora-alunos numa "escola comprometida com a classe trabalhadora", *slogan* que, de tantas vezes repetido por quem apenas repetia as palavras, foi perdendo o sentido revolucionário.

Janet partira sempre do que o cantor ou cantora já sabia de si e de música. Este era o conhecimento inicial adquirido na escola da vida, na igreja, nas festas, nas ruas. Formando o mesmo bloco histórico, ia levando o outro ou outra a ampliar ao máximo o seu conhecimento inicial, numa sensualidade partilhada. Para isso elogiava e desafiava, pois só dá um passo à frente quem acredita em sua capacidade de fazê-lo, quem tem consolidada a sua autoestima, e quem tem segurança para ousar. Este o papel que cumpria o

—Você é capaz! Você pode!

A cada resposta do outro ou outra, ela emitia um novo som, mais difícil, e portanto, mais desafiador. Acrescentava aos conhecimentos iniciais de cada um, novos conhecimentos. E chamava o outro ou outra a ir com ela:

— Você pode mais!

E cada um ou uma, se sentindo encorajado ou encorajada a se aventurar pelo novo, ia consolidando o conhecimento que já tinha e ampliando-o, com novos conhecimentos sobre música e sobre as possibilidades de suas próprias vozes. O processo se dava numa relação dialógica, em que a contradição "som da mestra/ som do educando" produzia um som novo, diferente do som inicial do educando, e também diferente do som inicial da mestra. Mestra e educando se superavam alegremente, passando de uma relação com a música para se tornarem Música.

Mas aquele momento de prazer, sem dúvida alguma, foi precedido por muito esforço, muita disciplina, muita organização, muito controle. Ele só foi possível porque havia uma generalizada auto-confiança e confiança no outro. Quanto trabalho para que a voz pudesse chegar a tais níveis de perfeição — a consciência dos próprios limites e da transitoriedade desses limites, e o esforço permanente de superação dos próprios limites; o controle do próprio corpo, o controle da própria voz, o controle das próprias emoções; a disciplina para se educar musicalmente e educar a voz especificamente; a disciplina para que o som fosse emitido na hora certa, no tom certo, no ritmo certo, em sintonia com a melodia que perpassava todos os duetos, de modo a dar continuidade à linha melódica; uma grande confiança na mestra que dirigia o espetáculo e uma grande confiança em sua própria capacidade; um forte sentimento de solidariedade, sem o que não há possibilidade de um conjunto de quarenta cantores constituírem um *Ensemble*, que se caracterizava pelos desafios. Foi através da disciplina que eles puderam chegar à liberdade de criar, do controle chegar à fluidez, da aprendizagem dos limites chegar ao ilimitado, da ordem chegar ao caos, sem nele se perder. Um processo verdadeiramente educativo, que faz renascer no homem e na mulher, a criança adormecida.

Aquele grupo, liderado por aquela mulher, terá contribuído naquela noite, muito mais do que tantos discursos, para a potencialização cultural e política da raça negra.

Voltamos no metrô, e conosco vinham muitos dos que estavam presentes no espetáculo. O clima agora era outro. Já ninguém ria ou falava alto. Todos em silêncio, possivelmente elaborando cada um à sua maneira, o momento extraordinário que vivêramos.

Não consegui dormir até muito tarde. Os pensamentos se atropelavam.

Por que a escola é um lugar tão chato, penoso, em que professores e alunos e alunas olham disfarçadamente para o relógio ansiando pelo fim da aula?

Lembro-me da fotografia de Robert Doisneau, que vira numa exposição no South Bank Centre, em que o menininho sentado na última fila da sala de aula, e não por acaso, olha para o relógio pendurado na parede. Seus olhos parecem suplicar aos ponteiros que corram para que acabe o sacrifício da aula.

Lembro-me também de um filme realizado em Super 8 por alunos de uma escola do Rio de Janeiro sobre a escola. Filmaram crianças na sala de aula e as mesmas crianças na hora da saída. Na sala de aula as expressões eram de tédio, desinteresse — morte em vida. Na porta da escola, ao saírem, as expressões das mesmas crianças eram de alegria, participação — vida.

Mas posso me lembrar também, de cenas de sala de aula, em que as crianças, esquecidas do corpo e do cansaço, estão envolvidas na consecução de um projeto comum, ou fascinadas pelas "estórias" que o professor ou professora "conta" sobre o mundo fantástico da matemática, das ciências naturais ou sociais, da linguagem, das artes.

Lembro-me inclusive de uma cena protagonizada por uma criança de 5 anos, inconformada porque a mãe não lhe queria permitir ir à escola num dia de chuva. O argumento da mãe era de que o menino podia ficar com febre, já que estava resfriado. Argumento ao qual o menino retrucou, afirmando que o pai também estava resfriado e no entanto ia trabalhar. Quando a mãe tentou justificar a impossibilidade de o pai faltar ao trabalho, "porque trabalho não se falta", o menino respondeu:

— Se o papai não pode faltar o trabalho dele, eu também não posso faltar o meu.

Aquele menino sabia a importância da escola . Sabia, inclusive que o que se faz na escola é trabalho. Trabalho da professora que ensina e trabalho dos alunos que aprendem. É um espaço de trabalho coletivo. A escola, porque em geral não sabe resgatar o prazer de aprender, transforma o que é trabalho, que, se tem sentido, é prazeroso, em brincadeira, que, se não tem sentido, torna-se mero passatempo, esvaziando a importância do trabalho escolar. O ritual vivido pelos artistas e pela platéia em Hammersmith Apollo nos mostrou a possibilidade de recuperação do profundo sentido criativo do trabalho pedagógico.

Eu ainda vou voltar a esse tema em outra carta, porque me parece fundamental e mal enfocado pelos educadores de um modo geral.

Por hoje chega. Acho que vocês já têm muito material para pensar e discutir. Saudades londrinas,

Regina

◆

Como já afirmei, a minha grande preocupação hoje, comprometida que sou com a construção de uma escola de qualidade para a totalidade da população, é a questão racial. Foi preciso sair do Brasil para compreender como é forte a questão racial em nossa sociedade. Foi preciso ver alguns homens e mulheres americanos, militantes do movimento afro-americano, que no Brasil seriam considerados e se considerariam brancos, para confirmar o que eu já sabia, do processo de "embranquecimento" a que se vêem forçados os afro-brasileiros que conseguem romper as barreiras da exclusão, pois que as barreiras da discriminação, eles dificilmente conseguem vencer, tanto que, em geral, passam a se representar como brancos.

Se assim é, há que se reconstruir a identidade da criança afro-brasileira, quando ela entra na escola. E, antes disso, e para que a reconstrução possa efetivamente acontecer desde a pré-escola, há que se reconstruir a identidade da professora (e futura professora) afro-brasileira, na verdade, a maioria, tanto de crianças, quanto de professoras. Daí a minha defesa da inclusão nos

cursos de formação de professores, seja a nível de segundo grau, seja a nível de terceiro grau, seja na formação continuada, do tema Raça, como ponto nodal.

Como pretender o sucesso de professoras e de crianças que foram perdendo historicamente a sua identidade, através de um perverso processo de "esquecimento" de sua história e de sua cultura de origem? E como reconstruir o que foi destruído, porque silenciado?

A primeira coisa, parece óbvio, seria criar alternativas pedagógicas que possibilitem esse difícil processo de reconstrução, já que a sociedade continua a atuar no sentido de que se mantenha o *status quo*. As crianças e as professoras afro-brasileiras são ensinadas diariamente, através das relações de trabalho e dos meios de comunicação de massa, a valorizar os padrões de comportamento, a ética e a estética da civilização ocidental, burguesa, branca e patriarcal. Confirmar estes padrões significa manter as relações de dominação. E as crianças brasileiras da escola pública, mestiças portanto, são permanentemente comparadas ao modelo ocidental, branco, masculino, sem qualquer espaço para a construção de sua identidade afro-brasileira, que é o que deveriam ser ensinadas a ser.

Por este ângulo, o fracasso escolar poderia ser entendido como uma forma de resistência à dominação. As crianças, ao fracassarem, estariam resistindo ao processo de inculcação a que são submetidas na escola, e as que têm sucesso, seriam as "negras de alma branca" ou que foram "embranquecendo" para serem aceitas, e terem sucesso, na escola e fora dela. Muitas crianças e jovens, intuitivamente e inconscientemente, vão criando formas de resistência ao processo de aculturação imposto pela escola, que lhes faz perder a sua identidade cultural própria. A resistência se pode verificar na indisciplina, no desinteresse, no absenteísmo, na agressividade, tão conhecidos das professoras, e tão pouco estudados do ponto de vista da criança e do jovem.

Em pesquisa realizada por Michael Afolayan com jovens afro-americanos em 1993, fica claro pelos depoimentos dos rapazes entrevistados, a sua resistência ao processo de domesticação e inculcação do qual se sentem vítimas e ao qual reagem com violência, ou com aparente desinteresse pelo que lhes tentam

ensinar nas escolas. Alguns denunciavam o processo de imposição de uma ideologia que os penaliza, chegando a reivindicar uma mudança curricular, que lhes possibilitasse conhecer a sua cultura de origem e nela se reconhecerem e serem reconhecidos. Os alunos "desinteressados" ou "rebeldes" se mostravam bastante lúcidos e comprometidos, quando ouvidos com atenção e respeito.

No Brasil alguns grupos vêm trabalhando a partir das denúncias que partem também de nossos alunos e alunas afro-brasileiros, por se sentirem violentados ou ignorados na escola, e que respondem na mesma medida, tornando-se violentos ou desinteressados. Com sua reação inviabilizam o seu próprio sucesso na escola, apesar de tudo, um desejo seu. A vítima assim contribui para o seu próprio fracasso, e produz argumentos para os racistas que a consideram incapaz para o trabalho intelectual.

Em matéria publicada pelo jornal *O Globo*, a 11 de junho de 1994, intitulada "Negros com os pés por todo lado", uma das entrevistadas afirmava: "Pedi conselhos de maquiagem e me deram uma base rosa que clareava meu rosto". Ora pois, para que o sucesso fosse completo, seria necessário embranquecer a pele, esticar os cabelos, vestir-se à européia, falar como branca, tornar-se igual às brancas. "*Acting White*", "agir como branco", como denuncia Hollins (1994), "é psicologicamente pouco saudável porque envolve a negação de si mesmo, a auto-depreciação, e a dissolução da identidade cultural própria". Agindo como branco, o afro-brasileiro ou afro-brasileira vai se distanciando de seu grupo de origem, e o que é pior, não é inteiramente aceito/a pela comunidade euro-brasileira. Perde a sua identidade negada, sem adquirir a identidade desejada.

No Brasil, os negros são re-construídos como brancos em razão de seu *status* e notoriedade. "Mulatos pernósticos", passam a denominá-los, a boca pequena, os ressentidos, ou os brancos, tão pernósticos quanto eles. Quando são mais sofisticados intelectualmente, usam o pernosticismo no sentido bakhtiniano, de subversão das relações de dominação, denunciando sutilmente o comportamento mazombo dos brancos, que se pretendem europeus, e que aos europeus mimetizam, como se na Europa vivessem.

E pergunto eu, nos Estados Unidos os afro-americanos e afro-americanas falam *Black English*, e no Brasil, como se denominaria a fala dos afro-brasileiros, esquecida através dos tempos? E o que faz a escola brasileira com os conhecimentos científicos que a sócio-lingüística vem produzindo, e que ajudariam a reconsiderar a imposição da língua dominante, às custas da desqualificação dos falantes de uma variante desvalorizada socialmente.

E continuo em minhas tristes reflexões. Eu trabalho na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, e só conheço uma professora assumida como negra, embora possa distinguir muitas e muitos professoras e professores de origem africana. Este é um tema de que não trata institucionalmente a minha faculdade.

Eu jamais vi um grupo quantitativamente expressivo de pesquisadoras e pesquisadores negros no Brasil, como vi em New Orleans, durante a Conferência Anual da Associação Americana de Pesquisadores em Educação. Os temas multiculturalismo, raça, racismo, diferença, identidade cultural e representações eram recorrentes nos diferentes simpósios, sem dúvida por pressão dos muitos militantes afro-americanos, e de alguns militantes euro-americanos, comprometidos ambos com a democratização da sociedade americana. Basta consultar a programação de nossas reuniões de pesquisadores para verificar as tentativas ainda incipientes de incorporação de temas ligados a este problema. Se não se produz pesquisas e se as que se produz não são socializadas a nível das escolas, nada muda.

Para mudar, seria preciso introduzir na escola a discussão sobre a nossa história, sobre a construção e manutenção da hegemonia branca, e sobre as lutas contra-hegemônicas. A história dos vencedores, ao ser dialetizada com as lutas contra-hegemônicas, revelará a história dos vencidos, rompendo a visão maniqueísta ensinada nas escolas, em que bem e mal se opõem, o bem representado pelos interesses brancos hegemônicos, e o mal, personificado nos negros trabalhadores, apresentados como perigosos.

Há que se criar uma nova pedagogia, como tentam fazer os militantes afro-americanos. Digo nova pedagogia, porque seria uma pedagogia que pudesse romper com as "verdades" da peda-

gogia que está em curso, cuja lógica vem contribuindo, não apenas para a exclusão dos afro-brasileiros, sempre trabalhadores, como para apagar a sua identidade cultural.

Uma Pedagogia Nova a ser construída

Quando as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças, entram na escola, não deixam apenas as chinelas na porta da entrada, deixam também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas; deixam até a sua capacidade de usar a linguagem oral para se comunicar. A lavagem cerebral por que passam vai lhes ensinando não saberem falar corretamente, não saberem se comportar corretamente, nada saberem, enfim.

Como pode aprender quem é desacreditado na sua capacidade de aprender? Como pode avançar na aquisição de novos conhecimentos quem é avaliado como nada sabendo?

O primeiro passo seria, pois, reconhecer a criança, seja qual for a cor de sua pele ou sua origem étnica e racial, como produtora de conhecimentos, e que por tal, já traz, quando entra para a escola, conhecimentos sobre o mundo em que vive e sobre si mesma. Estes conhecimentos foram produzidos em sua luta pela sobrevivência e transmitidos através da linguagem oral, forma dominante entre as classes populares.

Uma criança de quatro anos, observada em minha pesquisa, vendedora de balas ou biscoitos, me revelou, a partir das perguntas que lhe fiz, ter o domínio das quatro operações. Conhecimento empírico que a vida a obrigou a construir. Fala com desenvoltura, expressando suas idéias e sentimentos, e, sobretudo, usando a linguagem oral com extrema criatividade, em sua função argumentativa. É preciso saber argumentar para convencer quem não come bala, a comprá-la. O menino é capaz, inclusive, de usar o recurso da chantagem sentimental, quando se defronta com a resistência do comprador. Apela para o sentimento de culpa, que ele intui ser forte em quem pode ter um carro, numa sociedade de miseráveis. Revela, além de conhecimentos aritméticos e conhecimentos sobre a linguagem e suas funções, um profundo conhecimento de psicologia. Sua irmã, de oito anos, já é capaz de falar em juros, sabendo do que fala. O menino ainda não está na escola, pois pré-escola para pobre no Brasil é insignificante quan-

titativamente. A mãe, em sua luta pela sobrevivência, não há de ter tido tempo para ficar na fila para matrícula. Mas a menina já está na escola e, pelo que pude constatar, está sendo "ensinada", como se nada soubesse e como se não tivesse uma experiência de vida que poucas professoras têm. Lembro-me do meu susto quando recém formada me deparei com a situação de uma de minhas alunas ter participado do parto de um novo irmão, e de estar atuando como "enfermeira" durante os primeiros dias pós-parto, em que tanto a mãe quanto o irmão necessitavam de cuidados "especializados". Os conhecimentos da vida, aquela menina os tinha muito mais do que eu, a professora, que só tinha os conhecimentos dos livros, e que não sabia o que fazer para articular as duas formas de produzir conhecimentos.

Não é difícil imaginar a riqueza de um currículo que incorporasse a experiência desta menina como conteúdo a ser explorado, desenvolvido, e a partir do qual todos, ela e seus colegas, pudessem avançar.

Assim fazendo, a professora estaria atendendo a alguns ensinamentos da Boa Pedagogia. Senão vejamos:

— Ela estaria contribuindo para a construção do auto-conceito positivo de sua aluna, indispensável a qualquer aprendizagem, pois quem não acredita em sua capacidade de aprender, não aprende. Ao reconhecer o conhecimento que a criança já traz quando entra na escola, a professora a reconhece como sujeito de conhecimento, sujeito capaz, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos, que a escola pode lhe oferecer.

— Ela estaria articulando a cultura da casa com a cultura da escola, sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, e a importância de que todos se apropriem da cultura da escola. No processo, iria deixando claro que tanto uma como a outra são parte do que se convencionou chamar Cultura Universal. E mais, a professora comprometida iria mostrando como os homens e mulheres foram construindo historicamente a Cultura, que por ser resultado do trabalho de homens e mulheres, o acesso a ela é direito de todos, e à escola cabe a função de socializar. E, pouco a pouco, iria explicando que o conhecimento é parte da luta pelo poder e que, portanto, é preciso lutar pela garantia de acesso e

apropriação, como parte da luta pela democratização da sociedade, e pela sua própria emancipação.

— Ao incorporar os conhecimentos que a criança já domina, a professora estaria dando sentido aos conteúdos curriculares, possibilidade de a criança melhor compreender o mundo em que vive, e a discriminação e exclusão de que é vítima. Além disso, a professora potencializaria a criança para sua luta por sobrevivência, emancipação e participação social, política e cultural.

— Ao incorporar a cultura de origem da criança, não apenas no que ela já conhece, mas buscando novas fontes de informação, em sua comunidade e na literatura referente ao tema, a professora influirá para que a criança enriqueça o conhecimento sobre a história da raça negra e da classe trabalhadora, podendo se orgulhar, tanto de sua raça quanto de sua classe social. Esta é a via para a reconstrução de sua identidade cultural e de classe, e para a construção do sentimento de nacionalidade.

— Incorporando o universo vivencial das crianças ao currículo, a professora também aprenderia, atualizando os seus próprios conhecimentos, aprendidos em seu curso de formação, onde lhe apresentaram universais, como, por exemplo, o conceito de desenvolvimento, descolado das condições históricas e sociais. Quem pode confirmar que as crianças da periferia do Recife se desenvolvem de acordo com o afirmado por quem pesquisou e generalizou a partir de crianças de classe média suíças ou norte-americanas?

Ela aprenderia também que as formas de sobrevivência dos mestiços das classes populares se dão predominantemente através da organização coletiva e da solidariedade. E se for capaz de mudar ao aprender, transformará a sala de aula num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças, e ela própria, estarão envolvidas num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se umas às outras. Sarah Michaels (1981) propõe o que denomina "*sharing time*" — o "momento de compartilhar". Seria o envolvimento das crianças em relatos e trocas de experiências vividos por elas em suas comunidades. Alguma coisa que encontramos em Vygotsky e em Valsiner e seus seguidores. Uns aprenderiam com os outros, e os que num dado momento revelam saber menos do que outros, seriam ajudados,

pela professora ou pelos que já sabem, a fazer o que em outro momento serão capazes de realizar sozinhos.

— Ao dar voz à criança e a seu mundo, a professora compreenderá que as classes populares e a cultura africana se caracterizam por ações coletivas, e não pelo individualismo, fortemente presente na escola e reflexo da sociedade burguesa. Ainda que não se possa considerar o coletivismo em estado puro, dado que a influência dos *mass media* impregna toda a sociedade com a ideologia da competição e do sucesso, nossa pesquisa confirma formas coletivas e solidárias de convivência entre as classes populares. Quando uma criança de favela falta e a professora constata que a causa das faltas foi a morte da mãe, e que a criança e seus irmãos foram "divididos" entre as vizinhas; quando uma criança falta após uma enchente e a professora vem a saber que a sua casa foi destruída, mas que a comunidade se organizou em mutirão para recuperar a casa; quando uma senhora idosa, doente e vivendo só é ajudada por mulheres da comunidade que se alternam para cuidá-la e alimentá-la, há que se pensar. Embora também se precise pensar quando a mãe de uma criança moradora numa favela vem à escola para pedir à professora que não permita que ela brinque com "aqueles pivetes do morro"; ou quando a criança não admite que os colegas usem os seus lápis coloridos porque se deixar "a minha mãe me dá uma surra". Sem pensar nos grupos de extermínio aplaudidos por comunidades, na impotência face aos traficantes de drogas, no exibicionismo individualista dos heróis bandidos de algumas favelas do Rio de Janeiro. Contradições de uma sociedade de classes excludente.

Se queremos mudar a escola, a metodologia terá inevitavelmente de ser modificada. Ao invés de trabalhos individuais e da competição individual, trabalhos coletivos e competição de grupos. Trabalhos coletivos exigem outra arrumação da sala de aula. Em substituição às filas de carteiras, umas atrás das outras, carteiras em círculo, e que possam mudar de lugar, pois os grupos não serão sempre os mesmos. Isto provocará maior movimentação na sala, tanto das crianças, quanto da professora. E provocará também o deslocamento da professora, como única fonte de saber, para o coletivo, do qual ela também é parte. A professora sabe, porém não tem mais o monopólio do conhecimento. Alcança

outro papel, o de mediadora, sem perder o tradicional papel de fonte de informações.

— No processo de dar voz às crianças afro-brasileiras, a professora irá descobrindo a capacidade das crianças se expressarem através de inúmeras linguagens, como a linguagem musical (tocando instrumentos e cantando, improvisando e repetindo canções), a linguagem corporal (dança e mímica), a linguagem oral, forma de comunicação dominante em sua cultura. E, além das linguagens já dominadas em seu cotidiano, na escola, estas crianças irão tendo acesso a tantas linguagens, quantas forem postas à sua disposição, responsabilidade da escola comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas na escola.

Abrindo espaços de interlocução com a comunidade da qual as crianças são parte, entrarão na sala de aula a história oral e a cultura de suas comunidades, que poderão, em seguida, ser documentadas, enriquecendo o currículo.

Quantas professoras, ao se sensibilizarem pelas manifestações culturais das crianças, conseguiram, o que até então parecia impossível — que todas as crianças se alfabetizassem. Ivanise, professora da favela de Nova Aurora, no Rio de Janeiro, alfabetizou crianças classificadas como "alunos especiais", valendo-se de sua musicalidade. Antônio Leal, professor da favela da Rocinha no Rio de Janeiro, alfabetizou crianças consideradas "alunos especiais", utilizando a sua própria experiência de professor de teatro. Dois professores, entre tantos, que não se limitaram ao que lhes mandavam fazer, e ousaram inovar, com resultados extremamente favoráveis às crianças. Eu poderia citar às dezenas os professores e as professoras que por este Brasil afora vêm alfabetizando crianças que vinham fracassando na escola, e que, como por milagre, aprenderam a ler e a escrever. O milagre foi a mudança da postura tradicional de descrença na capacidade das crianças mestiças das classes populares, em uma forte e comprometida confiança nas possibilidades globais dessas crianças, entre as quais se inclui a capacidade intelectual.

— A professora terá de trabalhar dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante européia e as ideologias da cultura africana e da classe trabalhadora (Ladson-Billings, 1992). Temas

como a colonização, a escravidão, o trabalho e tantos outros, não mais serão apresentados do ponto de vista exclusivo do colonizador branco e patriarcal, ou do capital, mas, agora, serão incorporados, como conteúdos pedagógicos, os pontos de vista do colonizado, escravizado e explorado, e de suas lutas pela emancipação.

Dialetizando as diferentes leituras de mundo que diferentes grupos fazem, a professora estará criando condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolhas conscientes e, por conseqüência, para a assunção da cidadania. Mas é preciso lembrar que apenas a criticidade não dá conta do exercício pleno da cidadania. Tão importante quanto a criticidade, é a criatividade, segundo movimento, que reconstrói, após a desconstrução.

Para se construir uma sociedade nova é preciso criticar/desconstruir o modelo neoliberal em curso, que exclui grandes contingentes da população, e criar/reconstruir uma sociedade que se paute pela inclusão de todos os que contribuem com seu trabalho para a produção de riquezas, independente de sua classe social, gênero, raça e etnia. Esta nova sociedade será uma sociedade multicultural, em que a diferença não mais será estigma, assumindo a sua enriquecedora potencialidade.

Neste enfoque, "um currículo projeta uma subjetividade imaginada, e, com isto, um futuro sócio-cultural imaginado, e é, por conseguinte, puxado para o campo de contestação em torno de outros futuros sociais e culturais imaginados... Nada surpreendente, pois, que o currículo tenha se tornado um campo de batalha ideológica" (Kress,1993). Mas para interferir positivamente neste campo de luta, que é o currículo, os/as profissionais educadores/as necessitarão outro tipo de formação, que não reduza a educação a uma questão meramente técnica, dando-lhe sua verdadeira dimensão, de *locus* de luta por hegemonia. Neste processo de re-alfabetização o/a professor/a capacita-se a fazer a mediação cultural, proposta por Hollins (1994):

> A mediação cultural se caracteriza pelo uso da cognição culturalmente mediada, de situações sociais de aprendizagem culturalmente apropriadas, e de conhecimentos culturalmente válidos no conteúdo curricular.

A pedagogia nova que estamos propondo exigirá a reconstrução curricular dos Cursos de Formação de Professores, quer a nível de Segundo Grau, quer a nível de Terceiro Grau.

Além de introduzir os temas "raça" e "gênero", articulados ao tema "classe social", há que se deslocar a escola, do espaço da *oikós*, onde se situou historicamente, para o espaço da *ágora*, onde ela sempre deveria ter estado. Estando no espaço da *oikós*, espaço da casa, a escola era a continuação da família, a professora era a tia, e a escola era um lugar de faz de conta. Espaço despolitizado, onde, sob o manto protetor da neutralidade, se penalizava os filhos dos trabalhadores e descendentes dos escravos. As crianças das classes populares e afro-brasileiras entravam pela porta dos fundos, e jamais chegavam à sala de visitas da escola *oikós*. Iam sendo empurradas para a cozinha, onde os seus antepassados serviram aos senhores. E, enquanto as outras crianças, que já traziam todos os privilégios de sua origem de classe e de raça, tinham os seus privilégios mantidos na escola, e iam "passando de ano", elas iam ficando, sempre no mesmo lugar, preparando-se para se tornarem "alunos especiais", assim que o tempo de espera se esgotasse. Enquanto esperavam, nada aprendiam do que lhes pudesse ajudar a sair da situação de miséria em que viviam. Aprendiam apenas a serem incapazes, uma incapacidade global, que mais tarde as levaria "naturalmente" às posições mais subalternas da sociedade. Passando para o espaço da *ágora*, espaço público, a escola se tornará explicitamente o espaço da política, tornando-se, finalmente, pública, a serviço de todos, e não, mais uma vez, apenas de uns privilegiados. Ela não será mais a continuação da casa, e a professora não será mais a tia. A escola passará a ser um lugar de trabalho, no qual uma mulher profissional assume o seu papel social, consciente de que educação não é neutra e que a escola é um espaço de confronto ideológico, em que os interesses hegemônicos tentam impedir que o conhecimento seja socializado e apropriado pelas forças contra-hegemônicas. Do ingênuo "Vovô viu a uva" ou "A pata cola a mala da macaca", a professora passará a usar como conteúdo pedagógico de alfabetização a fala das crianças, uma fala que fala de seu mundo. Da fala de seu mundo, as crianças aprenderão a falar de outros

mundos, diferentes do que até então conheciam. Aprenderão, inclusive, que há outras formas de falar, que atingem um auditório mais amplo, e que é importante que elas aprendam a usá-las. Assim fazendo, a professora estará potencializando as crianças afro-brasileiras das classes populares a se sentirem capazes e com direitos, e aptas a interferir politicamente e culturalmente na sociedade.

Aí nós estaremos começando a fazer uma revolução na escola, sintonizada com o movimento crescente de luta pela democratização da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *The Official Knowledge*. Nova York, Routledge, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, University of Texas Press,1992

BAKHTIN, M. M. *L'oeuvre de François Rabelais et la Culture Populaire du Moyen Age et sous la Renaissance*.Gallimard.

CRESAS. *On n'apprend pas tout seul*. Paris, INRP, 1992

GARCIA, R. Leite. *Conversas de Professoras sobre Alfabetização e Tudo Mais*. Tese para Professor Titular em Alfabetização da UFF, 1994

GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*. Torino, Einaudi, 1975 (4 volumes).

HEBER-SUFFRIN, C. et M. *Échanger les Savoirs*. Paris, ÉPI, 1992.

HODGE,R.; KRESS,G. *Language as Ideology*. Londres, Routledge,1991.

HOLLINS, Etta R. *The Burden of Acting White Revisited: Planning School Success rather than Explaining School Failure*. New Orleans, Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1994.

KING, Joyce. *Diaspora Literacy: The Black Studies Perspective and Curriculum Change*. (Vídeo). 1994.

KRESS, Gunther. *An English Curriculum for the Future. Annual Conference of National Association of Advisers in English*. Londres, 1993.

LADSON-BILLINGS, Gloria. *Your Blues ain't mine: Keeping Issues of Race and Racism on the Multicultural Agenda*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans,1994.

LADSON-BILLINGS, G.; HENRY, A. *Blurring the Borders: Voices of African Liberatory Pedagogy in the United States and Canada*. Boston University, Journal of Education, v. 172, n. 2, 1990.

McCARTHY, C. & CRICHLOW,W. (ed) *Race, Identity and Representation in Education*. Nova York, Routledge,1993.

MOLL, Luis C. *Vygotsky and Education*. Cambridge University Press, 1990.

◆

Regina Leite Garcia é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

◆