

## O IMAGINÁRIO ESCRAVISTA-COLONIAL NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Maria de Lourdes Bandeira\*

### Quadros de uma exposição

O meu trabalho de pesquisa<sup>1</sup>, nos dois últimos anos, vem me permitindo a vivência de rica, variada e cambiante experiência do cotidiano escolar. O contato reiterado com as diversas instâncias administrativas da rede de escolas públicas e a pesquisa de campo no interior de várias escolas acabaram por nos enredar nas teias de relações dos seus diversos atores. Superado o estranhamento dos primeiros contatos, à medida que as rotinas e ações de pesquisa são assimiladas à rotina e à ação escolar, o pesquisador é — ele próprio — também tipificado nessa ação como um ator temporário, com desempenho intermitente, no drama diário da vida escolar.

Desencantados, pesquisador e pesquisa são incorporados ao cotidiano das relações escolares, rompendo-se o clima cerimonioso, a tensão relacionai, o formalismo característico dos primeiros contatos. Partilhar o cotidiano, ainda que de modo intermitente

\* Do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

<sup>1</sup> Coordeno projetos de pesquisa sobre diferenciação étnico-cultural e educação de que participam outros professores e estudantes.

e pontual, implica uma experiência vivida na escola, fonte do saber da escola. A experiência vivida, sob esse enfoque, configura uma situação, um horizonte do ser no mundo. A situação do cotidiano escolar dá a ver os diversos atores no desempenho de seus papéis e esse desempenho, perspectivado no horizonte da situação escolar, evidencia o ser no mundo. A experiência vivida na escola, além de configurar uma situação, é — ela própria — resultado do processo de transmissão da cultura que, portanto, nela se dá a ver, ou seja, nela pode ser observado. Ao tomar parte da experiência escolar o pesquisador, enquanto um de seus atores, é remetido a outras vivências.

Na experiência cotidiana, a escola desvela-se como espaço e tempo associados ao espaço geográfico, econômico, social e cultural em que se situa e às temporalidades que a circunstanciam. A escola desvela-se, finalmente, como ordenação do ser no mundo.

Do vivido na escola, ou nos órgãos de administração da escola, recorto alguns casos, dispondo-os como quadros de uma exposição, propondo uma leitura, entre tantas outras possíveis, de algumas questões mais de fundo, relativas ao seu significado simbólico, na perspectiva da cultura. Por esse caminho proponho um mergulho na fonte de significação mais profunda da teia de significados que as relações escolares envolvem.

A exposição compreende, ocasionalmente, seis quadros — captando expressões de diferentes relações escolares. Poderiam ser outros e não esses. A arbitrariedade da escolha não compromete, no entanto, o que os quadros mostram, pois o sentido da exposição não se encontra nos quadros em si mesmos, mas no que eles dão a ver.

*Primeiro quadro — Natureza morta*

Um evento comemorativo de encerramento de um curso de especialização, para professores da rede escolar estadual, ensejou a oportunidade de reunião informal com autoridades da administração educacional. A circunstância promoveu a abordagem, entre variados assuntos, do projeto de pesquisa.

Uma autoridade do primeiro escalão demonstrou interesse em saber mais detalhes sobre a pesquisa, e o projeto tornou-se o foco da conversação durante algum tempo. As autoridades asseguraram, prontamente, seu apoio fazendo questão de proclamar total abertura da rede à pesquisa. O discurso da abertura à pesquisa foi de tal modo reiterado que, mais tarde, à hora da despedida, as autoridades voltaram ao projeto insistindo na disposição de apoio e na afirmação de livre trânsito.

Iniciada a pesquisa nas escolas, observou-se um clima aversivo, uma tendência de esquívamento, de mal-estar, de fechamento. A resistência assumia expressão de pânico quando se tentava o acesso à documentação. Desenhava-se, com mais nitidez, o processo de interdição da escola à pesquisa. Percebia-se um sentimento generalizado de medo, explicitado em atitudes evasivas, reticentes, obstruintes. Inicialmente encoberto, o medo assumiu feição manifesta em relação ao acesso à documentação escolar. A funcionária só poderia acessar se a secretária mandasse, a secretária se a supervisora, a assistente ou a diretora mandasse. O que cada um espera para acessar a documentação à consulta, não é autorização, está-se às ordens, ou seja, está-se em prontidão para receber ordem. A ordem, nesse caso, deve ser expressa. Qualquer relação que encontre sua definição imagética no horizonte

de previsibilidade do ordenamento cotidiano é solucionante. Inversamente, toda solicitação fora desse horizonte familiar, ao ordenamento cotidiano, está sujeita ao arbítrio de quem manda. A definição da instância ordenadora depende de que o autor ou o conteúdo da solicitação estejam situados na esfera de controle.

Confrontada com a solicitação da pesquisa, uma diretora utilizou, como estratégia de interdição a distância, a grosseria, o atrelamento da consulta à documentação à sua presença, a falta de disponibilidade de tempo, o estar de saída sempre que os pesquisadores chegassem, um rosário de artifícios orientados para o afastamento do pesquisador. Depois de algum tempo sob vigilância direta ou proposta da diretora, conseguiu-se finalmente o acesso à documentação escolar. Primeiro sob sua fiscalização pessoal, depois sob o acompanhamento da secretária e ao cabo de alguns dias, sem controle ostensivo da autoridade escolar. No convívio diário com os funcionários da secretaria acabou exorcizando a desconfiança, flexibilizando a vigilância, elasticendo o controle até tornar-se difuso.

O fato, variando apenas os acordes, mas não o tema da composição, repetiu-se nas três escolas seguintes. Decidiu-se então fazer um contato com a Coordenadoria-Geral de Educação com o objetivo de abreviar o processo, pela via da sincronização do conhecimento do projeto na estrutura da gestão escolar. Levou-se à coordenadora a proposta de uma reunião com as Superintendências para conhecimento e discussão do projeto e sua posterior inclusão como ponto de pauta de reunião ordinária das Superintendências com os diretores de escola. Ao receber os pesquisadores, a coordenadora rememorou de pronto o evento, a conversação sobre o projeto. Não chegou a ouvir nossa exposição. Interrompeu-nos, fez cortes,

prognosticou resultados e descartou a proposta, bastando apenas sua autorização, uma vez que era autoridade superior e as Superintendências a ela subordinadas. Tentou-se ressaltar a pertinência do contato com as Superintendências e diretoras de escolas. Radicalizou a posição bloqueando o contato com as Superintendências e não fez qualquer comunicado às escolas. A Coordenadoria é que manda.

#### *Segundo quadro — Coroa e espada*

Numa das escolas onde a pesquisa estava sendo realizada, observou-se que a assistente de direção é que assumia o controle do cotidiano da escola. Ela estava sempre presente. Sua sala, situada em localização estratégica em relação ao portão de entrada e ao saguão (um *hall* de distribuição, no centro do corpo da escola, que funciona como pátio coberto), permite-lhe acompanhar a movimentação de pessoas no interior da escola. Observou-se que ela conhecia a maior parte dos alunos, identificando-os nominalmente. Observou-se, também, que ela administrava as ocorrências, de sua mesa, sem sair da sala, aos gritos. Aos gritos emitia ordens, mantinha a disciplina, chamava à atenção crianças, professoras, funcionárias.

No meio de uma manhã, chegou um menino com seu material escolar, querendo entrar na escola. A assistente gritou-lhe que não entrasse, só poderia entrar no seu horário, deveria voltar para sua casa. O menino insistia batendo no portão. A assistente gritou-lhe que fosse embora, que aluno do período da tarde não podia entrar de manhã. O menino insistia: não queria voltar para casa, queria entrar e ficar na escola. A assistente inflexível. Como o

garoto fez menção de pular o muro, a assistente gritou-lhe: "está bem, você quer entrar, não é? Eu vou deixar!" Levantando-se e indo até o portão, empurrou o garoto para dentro: "entre, mas você vai fazer 100 (cem) cópias até a hora de começar sua aula".

#### *Terceiro quadro — A resistência*

Em outra das escolas envolvidas na pesquisa, uma mãe procurou a diretora, reclamando do pagamento da foto que sua filha havia levado para casa. A mãe disse à diretora que a escola não podia fazer isso sem consultar os pais. Mas isso, respondeu a diretora, é uma norma comum às escolas. Todas fazem. A mãe argumentou que de fato suas crianças já haviam tirado foto na escola, mas tinha sido consultada antes. A diretora colocou ser essa questão um assunto interno, cabendo à escola decidir o que devia ser avisado aos pais ou não. E ela decidiu que não precisava avisar sobre as fotos. A mãe respondeu que a escola devia pensar em nível do interesse coletivo. Há pais que podem pagar, outros não. Além disso, tinha a questão do negativo que ficava por aí. A diretora ironizou que a filha certamente era muito bonitinha e quem sabe até sua foto poderia aparecer numa capa de revista. A mãe não aceitou a provocação e insistia que estava errado, que a escola não podia fazer isso com as crianças e com os pais. Havia pago a foto da filha, a menina ficara fascinada com a foto, mas a despesa não estava prevista, era pesada. A diretora não se deu por vencida alegando que era uma mixaria. A mãe contestou que para muitos pais não era mixaria e perguntou à diretora o que ela faria se os pais ficassem com a foto e não pagassem. A diretora retrucou que seria caso de polícia, porque aí era desonestidade. A mãe contra-argumentou se era honesto impor aos pais pagamento de uma

dívida que não haviam contraído. A diretora concluiu que nesse caso então, só se ela chamasse a polícia para o fotógrafo. A mãe ponderou não ser pertinente porque o fotógrafo não poderia ter feito seu trabalho na escola sem autorização, alguém lhe dera essa autorização. A diretora mudou de tom, reclamando da falta de verbas para a escola. A mãe concordou com a falta de verbas, mas questionou em que as fotos poderiam contribuir para resolver a questão. A diretora perguntou à mãe o que ela fazia, em que ela trabalhava. A mãe reagiu à sutileza da pergunta contrapondo que isso não interessava ao caso. Quando a mãe ia saindo, a diretora de modo afável, cortez e insinuante perguntou à mãe: "como é mesmo o nome de sua filha?" A mãe respondeu: "o que tem isso a ver?" A diretora explicou: "é pra anotar o nome e avisar quando for de outra vez". A mãe fulminou: "avise a todos os alunos, eles avisarão seus pais".

#### *Quarto quadro — Caminho suave*

Um grupo de crianças chegou ao guichê da secretaria da escola solicitando suas carteirinhas de nota. As funcionárias estavam olhando bijuterias que uma professora vendia. Uma delas gritou para as crianças: "já pagaram?" (uma taxa simbólica cobrada pelo material da carteirinha). Todas já haviam pago. As funcionárias perguntaram qual era a professora da classe. As crianças informaram o nome. As funcionárias disseram que a professora ainda não havia entregue as notas. As crianças responderam que outros colegas da mesma classe já haviam recebido. As funcionárias deixaram as crianças esperando até dar o sinal de reinício das aulas. As crianças esperaram durante todo o intervalo e voltaram sem a carteirinha.

#### *Quinto quadro — Estrela guia*

Antes do início da aula, uma criança se dirige à professora que estava conversando com outras colegas e diz que queria falar com ela. A professora responde que não era hora, falaria com ela na hora da aula. A criança insiste. A professora repreende a insistência, diz estar ocupada, não ter tempo naquele momento, daí a pouco a aula começaria e ela poderia falar. Manda a criança ir brincar. A criança sai cabisbaixa e se isola junto à parede do saguão.

#### *Sexto quadro — Brincadeiras*

A diretora em tom de brincadeira diz à professora discordante que ela pode achar o que bem quiser, mas ali na escola tem que ser do seu jeito, a regra é dela, diretora. A professora, conciliadora, diz que ela só estava falando. A diretora arrematou dizendo que sabia disso, pois se fosse diferente a professora não estaria ali na escola, já teria sido colocada à disposição.

### **Acontecimentos e teorias**

Percorrendo a exposição, vê-se desde logo que as *relações escolares*<sup>2</sup> são o seu tema e que a mostra propõe uma leitura problematizante das relações que os quadros, instantâneos da vida escolar, fixaram.

**O termo é utilizado no sentido amplo, envolvendo as relações entre os diversos atores implicados na vida escolar.**

Os quadros dão a ver instantâneos de relações entre gestores do sistema escolar, entre dirigente escolar e pais, entre dirigente escolar e alunos, entre professor e alunos, entre funcionários e alunos.

Embora os quadros apresentem uma variação de situações, de atores, de comportamento e de atitudes, eles apresentam — em conjunto — uma certa homogeneidade em nível do que comunicam. Os diversos atores em foco participam de uma definição comum de realidade, operam numa mesma "província de significados" (Schutz, 1979), interagem através de uma "rede de significados" (Geertz, 1978), atuam dentro de um sistema compartilhado de valores.

Em nenhuma circunstância dos acontecimentos em tela, emergiu qualquer estranhamento, qualquer sinal indicativo de mal-estar, de constrangimento, de censura. Cada um dos acontecimentos encaixa-se, portanto, no horizonte de previsibilidade de relações escolares socialmente consentidas, convalidadas.

Esses acontecimentos presentificam valores culturais socialmente compartilhados, o que possibilita apreendê-los como linguagem básica comum, indicativos de uma mesma gramaticidade no processo de interação, conformando expectativa e desempenhos de papéis. O sistema de valores constitutivo do horizonte cultural de significação possibilita perspectivar esses acontecimentos como relações características do cotidiano escolar, explicitantes de um campo semântico do mandonismo como uma característica fundamental da sociedade brasileira.

Na refinada compreensão de Zunthor (1993, p.143) "a tradição é a série aberta, indefinidamente estendida no tempo e no espaço, das manifestações variáveis de um *arquetipo*".

A abordagem dos acontecimentos capturados nos quadros em exposição, sob a perspectiva da tradição que os torna culturalmente congruentes, propõe a investigação dos imaginários que articulam o horizonte do ser no mundo, fundo sobre o qual se destacam os diversos atores em relação.

A escola, como um espaço e um tempo de ordenação do ser no mundo balizado pelas representações coletivas, se inscreve na experiência social e na tradição cultural. "A cultura", diz Leach, "comunica a interconexão complexa dos fatos culturais e transmite, ela própria, informação àqueles que participam desses fatos". E esse é o ponto que desejo explorar: os quadros, enquanto fatos culturais, estão em interconexão complexa com a experiência, com a tradição, com a cultura. Os fatos culturais explicitam a cultura, transmitindo informações aos diversos atores neles envolvidos direta ou indiretamente. "Grande parte da educação humana", observa Leach (1978, p.32), "consiste no aprendizado de vários índices, tanto naturais como feitos pelo homem: aprendemos o que acompanha". É ainda Leach que esclarece: "em um *índice*, a entidade que porta a mensagem é uma indicação de existência passada, presente e futura da mensagem".

É por essa picada que inicio o percurso, orientando-me — todavia — pelo paradigma proposto por Castoriadis (1985 e 1991) que — superando os limites da abordagem estruturalista fundada na obra de Lévy-Strauss — resgata a dimensão histórica da vida social como eixo de análise e interpretação. Para Castoriadis (1991, p.252), "o social faz-se e só pode fazer-se como história; e social faz-se como temporalidade, e ele se faz cada vez como modo específico de temporalidade, e ele se faz cada vez como modo de temporalidade afetiva, ele se institui implicitamente mo qualidade singular e temporalidade".

É nessa direção que procurei interpretar o imaginário social que dá suporte às relações escolares que os quadros em exposição nos dão a ver e a pensar.

Preliminarmente, é oportuno considerar alguns marcos teóricos. Uma das preliminares necessárias é situar este trabalho na perspectiva do interpretativismo antropológico. Geertz (1978), numa definição de clareza indiscutível e de simplicidade invejável enuncia o antropólogo como cientista social cujo referencial teórico tem no conceito de cultura o seu conceito central e cuja prática científica se assenta metodologicamente na etnografia.

Apóio-me no conceito semiótico de cultura definido por Geertz (1978, p.15 e 23) que assume a cultura "como teias de significados", a análise da cultura "como uma ciência interpretativa, à procura do significado" e a prática da etnografia como "descrição densa", um esforço de ler, "tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado". Apóio-me, todavia, pensando a teia de significados em permanente processo de refazimento, aberta à transformação.

A interpretação antropológica não se divorcia do acontecimento e busca descobrir o seu significado. "A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas." Nesse sentido a descrição etnográfica densa é interpretativa, "o que ela interpreta é o fluxo do discurso social, e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o 'dito' num tal discurso. Ocupando-se do 'dito', a descrição etnográfica é de natureza microscópica, adensando-se ao inscrever o infinitamente pequeno na 'ampla paisagem cultural da nação'" (idem, p.31).

Geertz (1978, p.23) adverte sobre o ataque generalizado às teorias do significado, atribuindo-o a um viés do pensamento moderno. Castoriadis (1985, p.100) é mais incisivo em sua crítica. A resistência, nos meios intelectuais, em reconhecer o mesmo estatuto da cientificidade da ciência experimental à ciência interpretativa é expressão do esforço inócuo daqueles que buscam "repetidamente abafar o escândalo do imaginário".

Outra preliminar necessária é — ainda que esquematicamente — explicitar o entendimento da questão do imaginário e o enfoque conceituai com que pensá-la.

Num ensaio em que trata da descoberta da imaginação por Aristóteles, Castoriadis (1985) discute, entre outros envoltimentos, a força separadora e unificadora da imaginação presentificante do abstrato, fator universalizante ou genericizante.

A imaginação, enquanto representação coletiva, está inequivocamente presente no pensamento social. Presentificando os imaginários que instituíram dado complexo relacionai, possibilita-se uma interpretação do significado do simbolismo das relações nele envolvidas, desvendando o papel criador que desempenham na cultura, pois o imaginário permite contínua reinterpretção, investindo de significação os acontecimentos.

Castoriadis (1991, p.277) radicaliza a concepção do imaginário como princípio fundante, instituinte da própria sociedade. Nesse sentido, para ele "o imaginário social é primordialmente criação de significações e criação de imagens ou figuras que são seu suporte. A relação entre a significação e seus suportes (imagens ou figuras) é o único sentido preciso que se pode atribuir ao termo simbólico".

**Para** Castoriadis (1985, p.103) "a instituição imaginária da sociedade é instituição das significações imaginárias sociais que deve, por princípio, conferir sentido a tudo que pode se apresentar, 'dentro' da sociedade como 'fora' dela. A significação imaginária social faz ser as coisas como *tais* coisas, coloca-as como sendo *aquilo que* são — o *aquilo que* sendo posto pela significação, que é indissociavelmente princípio de existência, princípio de valor, princípio de ação".

A teoria do imaginário, sob a perspectiva de sua força instituinte, enfoca o imaginário como fonte privilegiada de criação ontológica. A imaginação enquanto *outro*, da afirmação e negação, do verdadeiro e falso, é "constitutiva do simbolismo em geral" (Castoriadis, 1985, p.96). A potência do imaginário social permite à sociedade conhecer, julgar, pensar sob determinada ótica que lhe é própria, que lhe confere singularidade.

A teoria da instituição imaginária da sociedade permite estabelecer uma relação de implicação entre o detalhe do comportamento cultural e a organização da sociedade, pois "a significação (fluente dos imaginários) constitui o mundo e organiza a vida social de maneira correlativa, submetendo-a cada vez a fins específicos" (Castoriadis, 1985, p.103).

Combinando-a com a teoria interpretativa da cultura (Geertz, 1978), torna-se mais fácil lidar com a dimensão do conflito, dando-lhe a mesma ênfase que se dá à interação. A dimensão do conflito vem sendo obscurecida, desconsiderando-se que a interação é intrínseca ao universo social, e sua abordagem é essencial à compreensão de que a idéia de cultura implica a idéia de processo.

## **O legado escravista-colonial na escola**

A instituição imaginária da sociedade brasileira tem sua virtualidade imagética enraizada em três províncias de significados: o etnocentrismo, o colonialismo e o escravismo. O etnocentrismo é a base criadora de significação desqualificante do outro, da desigualdade do outro. O colonialismo é a base criadora de significação da legitimidade da conquista e da exploração. O escravismo, na sua versão moderna, é a base criadora da significação da legitimidade de apropriação incondicional da liberdade da pessoa.

O etnocentrismo é a argamassa que cimenta a interação do escravismo ao colonialismo, base criadora de significação da formação social emergente do processo de expansão colonial. A significação etnocêntrica do próprio processo de instituição imaginária da sociedade brasileira faz com que ela seja aquilo que é, uma sociedade cujo foco de produção simbólica da interação se orienta historicamente no sentido da sujeição incondicional.

O imaginário social, decorrente da combinação dessas três bases criadoras de significação, configura a representação matricial que possui força unificadora, presentificando a permanência instituinte do escravismo-colonial, unificante do tempo social. Enquanto representação, o imaginário escravista-colonial está necessariamente presente no pensamento social, inundando toda a ação social.

Presentificado nas relações escolares, o imaginário escravista-colonial não é simples repetição, manifesta o conteúdo essencial da ordem escolar, instituída na sociedade brasileira, expressa a significação das relações escolares, inclusivamente a relação pedagógica e as forças que a movem.

Convém agora, sob a perspectiva de um imaginário escravista-colonial instituinte, revisitar os nossos quadros em exposição.

Os atores em tela pertencem a diferentes categorias sociais, a diferentes categorias de idade. Levando-se em conta que a população da cidade é constituída de 75% de imigrantes de diversas regiões do País, os atores tendem a expressar certa diversidade de origem, o que confere aos quadros uma dimensão de espaço ampliado, para além do localismo, do singularismo, explicitando um campo de possibilidades relacionais próprio da sociedade mais ampla, o que permite inscrever o infinitamente pequeno (um certo tipo de relação), na parte que o engendra (o processo pedagógico escolar) e no todo que lhe confere sentido (a sociedade e a cultura). As interações entre os diversos atores são, em tal perspectiva, reinterpretáveis como atos de comunicação, alcançada através de ações expressivas em que sinais, signos e símbolos transmitem um sentido em combinação.

Cada detalhe relacionai de cada um dos quadros é parte de um complexo simbólico, adquirindo significado quando considerado em contexto. Sob tal enfoque, cada quadro é potencialmente qualquer um dos outros porque transmitem um sentido de combinação. Por extensão, essa exposição de quadros é potencialmente qualquer outra dimensão relacionai do processo pedagógico escolar e, como tal, expressiva da semântica dessas relações. Como diz Leach (1978, p. 15) "ações expressivas dizem alguma coisa sobre o estado do mundo como ele é".

Um primeiro enfoque analítico da unidade de sentido desses quadros destaca o mandonismo como princípio organizador das relações.

Não se coloca como requisito, para os propósitos deste artigo, a necessidade de tematização do mandonismo como objeto da Ciência Política, porque é aqui abordado como uma expressão da dimensão sociopolítica da cultura. A bem da clareza, todavia, convém desde logo tentar estabelecer limites e interseções entre o mando e a autoridade. Mário Stoppino (1992) nos ensina que "na tradição cultural do Ocidente, desde que os romanos cunharam a palavra *auctoritas*", a noção de autoridade é "usada em estreita conexão com a noção de poder", muito embora se possa distinguir autoridade de poder, considerando aquela como um gênero deste. Ressaltando o caráter hierárquico da Autoridade e sua estabilidade, Stoppino trabalha com a definição de estrutura de Autoridade de Eckstein: "um conjunto de relações assimétricas, entre membros de uma unidade social ordenados de um modo hierárquico que têm por objeto a condução da própria unidade social." O referente fundamental da autoridade é a obediência que, ao se concretizar, tem como suporte a crença da legitimidade do poder, crença cujo sentido se enraíza nos imaginários sociais de que é parte.

A autoridade implicar a uma relação de poder em nível das relações sociais. O mandonismo<sup>3</sup>, por sua vez, implica uma relação autoritária de poder em nível da relação pessoa a pessoa. Conquanto de natureza autoritária, o mandonismo se distingue do autoritarismo. O autoritarismo, enquanto expressão de centralidade do princípio da autoridade, tanto pode se objetivar no contexto dos sistemas políticos, como no contexto das ideologias a eles subjacentes, quanto no contexto das disposições psicológicas e afetivas acerca

**Sobre mandonismo e Coronelismo confira Queiroz (1976), Faoro (1958), Leal (1986).**

de poder, dominantes no contexto mais amplo da cultura. Poder-se-ia classificar o mandonismo como um gênero de autoritarismo. Mas é exatamente em nível de sua especificidade que aqui se toma a noção de mandonismo como suporte de análise. O mandonismo implica uma relação de dominação de caráter senhorial, na esfera privada da vida social, a que se associa conteúdos de apossamento da liberdade e a exploração da pessoa, expressando o simbolismo da servidão, suporte representativo participável da sua significação.

Para além do significado de cada acontecimento de mando fixado nos quadros nessa nossa exposição, desenvolve-se outro significado que os engloba e no bojo do qual se corporificam os imaginários sociais que configuram a província de significados de poder de pessoa a pessoa, alicerce significativo e propulsivo dos processos de hierarquização, ordenadores da vida social.

Um segundo enfoque analítico da unidade de sentido desses quadros destaca a significação do mandonismo como princípio ordenador.

Esse sentido aponta a infiltração do mando no tempo, espaço e liberdade como dimensões da vida humana, meio circulante de um modo de ser do mundo .

O mando e seu referente dialético, subordinação aquiescente, são unidades Complementares de distintividade geradoras de símbolos,

**Sobre o enfoque político do mandonismo confira Queiroz (1976), Faoro (1958) e Leal (1986).**

organizadores de um mapa que permite aos indivíduos se situarem. Elas são a fonte de significados que orientam e constroem as duas alternativas básicas de ser e estar na relação pessoa a pessoa.

Mando e subordinação aquiescente formam um conjunto padronizado que se entrelaça logicamente a outros conjuntos, neles infiltrado um tipo particular de informação de significação escravista-colonial, sobre que é cada ator em relação, sobre o que pensa e sobre o que faz, compondo um código relacionai, um sistema senhorial de relação.

A coordenadora-geral de Educação, no topo da organização do sistema escolar, considera sem sentido discutir uma decisão com os outros administradores do sistema. Vê-se como senhora que tem a regalia do mando, signo do senhor de escravo, do coronel, do chefe, do chefe. Os subordinados, mesmo quando ocupantes de posição contígua na estrutura de gestão, são livres apenas para obedecerem, só têm visibilidade como pessoa subordinada e seu horizonte de relação se circunscreve à subordinação aquiescente<sup>5</sup>.

Essa visão estamental do arbítrio difrata a liberdade como dimensão da vida humana em imagens que se associam ao mando/senhor e à subordinação, submissão, domesticação/escravo. Articula-se, por sua vez, às concepções individualistas e autoritárias, negando a possibilidade de outros interesses que não se harmonizem com a concepção senhorial de mundo.

**Essa foi a representação dos homens livres na ordem escravocrata, cf. Franco (1976).**

As mesmas figurações podem ser visualizadas nos outros quadros. A diretora tem uma visão escravista do direito dos pais à informação, da liberdade dos pais de partilhar decisões escolares que afetam seus filhos. Ela tem o mando da escola, apreende o direito e a liberdade de decidir sobre a vida escolar como atributos de sua posição. A resistência da mãe (no caso mulata e estudante de Pedagogia) não chega a abalar o código e os símbolos que utiliza. Ao se sentir confrontada com uma outra informação sobre ser, pensar e fazer referido num código democrático de relações escolares, a diretora recusa-se à comunicação e utilizando estrategicamente a discriminação racial, ironizando sobre a (im)possibilidade de uma foto de menina negra ser capa de revista e outra expressão de mandonismo que Roberto Da Matta jocosamente identifica através de sua expressão simbólica mais eloqüente: "sabe com quem está falando?" — no caso assumido a forma: como é mesmo o nome de sua filha?

A assistente de Direção, senhorinha da escola, está pronta a aplicar o castigo do aluno/escravo que ousa teimar em romper o simbolismo senhorial de tempo e espaço escolar. A escola não é do aluno senão no horário de aulas e nas horas tipificadas como de presença possível, fora desta padronagem a escola é interdita. O aluno é o primeiro elo da cadeia de dominação escolar—sujeito ao mando de todos os demais atores. A posição implica *status* relativo, determinando o espaço que ocupa. O castigo imposto (fazer cem cópias) é simbolicamente um rito sacrificial de purificação dos espaço/tempo escolar, contaminado com insubmissão anunciada pelo aluno. Na sala de aula, a relação pedagógica disporá do mecanismo para alterar o papel do ator, em termos de passagem da condição de objeto passivo para a de sujeito ativo?

A professora reproduz a concepção senhorial de tempo, espaço e liberdade como dimensões da vida escolar. Na relação com outros atores atualiza o padrão, assumindo o papel de submissão e o papel de mando conforme instituído pela ordem escolar. Na relação com o aluno, senhora, na relação com a diretora, submissa e domesticada.

As funcionárias da Secretaria que se negam a atender aos alunos não desempenham função ou cargo de chefia que mediatizem uma relação de poder estabilizado, institucionalizado. Explorando porém a autoridade culturalmente conferida ao adulto na relação com criança, as funcionárias também mandam, um mando ambíguo, sustentado no recurso de atribuir ao ator ausente o motivo de não atendimento, escudado na estratégia da espera inútil.

As diversas ações expostas, mesmo quando sobre o envólucro aparente das ações técnicas, são — fundamentalmente — ações expressivas. Elas falam, elas dizem por si mesmas. Assim sendo, dão suporte à interpretação das relações escolares. Muito embora os acontecimentos descritos não sejam uma constante das relações escolares, nem esgotem as possibilidades relacionais, eles fornecem evidências de densidade etnográfica em nível de que a sua ocorrência não perturbante indica previsibilidade, intimidade e cumplicidade generalizada entre os diversos atores; em nível de que sua ocorrência implica, ela mesma, aprendizado, conhecimento, geração mental de conceitos de ser no mundo.

A associação metafórica de servidão às relações escolares tem seu enfoque de produção simbólica na instituição imaginária da sociedade escravista-colonial.

Os índices de servidão e mandonismo expressos nos quadros em exame estão, como diz Leach (1978, p.62) "relacionados com mensagens que não têm dimensão temporal". O tempo da significação escravista-colonial, instituído como imaginário, desdobra-se no passado, no presente e no futuro.

*O que nele (tempo imaginário) ocorre não é simplesmente acontecimento repetido, manifestação essencial da ordem do mundo tal como é instituída pela sociedade considerada, das forças que a animam, dos momentos privilegiados da atividade social — quer diga respeito ao trabalho, aos mitos, às festas, à político.* (Castoriadis, 1991, p.247)

A energia instituidora do imaginário escravista-colonial, ao impregnar tão densamente as relações escolares, denota a atualidade da questão da cidadania como um fim educacional.

Ferreira (1993, p.12) ao discutir a cidadania como uma questão para a educação argumenta que "a cidadania vai além do conhecimento de conteúdos sistematizados". Para Ferreira (p.229), "a educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seres semelhantes".

A investigação dos efeitos desse imaginário sobre a experiência escolar poderá contribuir com conhecimentos sobre a cultura da escola, dando suporte à compreensão da complexa relação entre poder, estrutura social, escola, relações e práticas escolares, cotidiano, base de uma reinstituição imaginária da escola. Como bem diz Castoriadis (1991, p.142-147) "tudo o que se nos apresenta,

no mundo sociohistorico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico". Qualquer esforço de resistência voltada para a transformação deve considerar que "todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando-se seus materiais mesmo que seja só para preencher as fundações de novos templos, como fizeram os atenienses após as guerras médicas".

O conhecimento do simbolismo escravista-colonial, de seus materiais e de seus efeitos no cotidiano escolar, sob o enfoque crítico da racionalidade emancipatória prenunciada por Giroux (1983 e 1986), poderá construir pontes de ligação entre cidadania democrática, escola pública e política educacional.

### Referências bibliográficas

CASTORIADIS, Cornelius. *Os destinos do totalitarismo e outros escritos*. Trad. por Zita Bernd e Élvio Funck. Porto Alegre: L&PM, 1985. p.66-100: A descoberta da imaginação.

\_\_\_\_\_. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Trad. por Grey Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. Porto Alegre: Globo, 1958.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, Maria Silva C. *Homem na ordem escravocrata*. São Paulo: Ática, 1976.

- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LEACH, Edmund. *Cultura e comunicação: a lógica pela qual os símbolos estão ligados*. Trad. por Carlos Roberto Oliveira. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEAL, Vito Nunes. *Coronelismo, enxada e votos*. 5.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.
- LÉVY-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Trad. por Chaime S. Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967. v.1: A estrutura dos mitos.
- \_\_\_\_\_. *O pensamento selvagem*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. v.2: Raça e história.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- STOPPINO, Mario. Autoridade, autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. 4.ed. Trad. por C.C. Varrialle et al. Brasília: Ed. UnB, 1992.
- VELHO, Gilberto. Unidade e fragmentação em sociedades complexas. In: VELHO, Gilberto, VELHO, Otávio G. *Dois conferências*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1992. p.13-46.
- ZUNTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Trad. por Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.