

CLÉA CARMETE R. MARTINS

**A FORMAÇÃO DA ORDEM BURGUESA BRASILEIRA
E SEUS REFLEXOS NA SOCIEDADE**

Dissertação de Mestrado em Educação
Pedagogia Universitária
Orientador: Prof. Doutor Alvino Moser

CURITIBA

1994

CLÉA CARMETE R. MARTINS

**A FORMAÇÃO DA ORDEM BURGUESA BRASILEIRA E SEUS
REFLEXOS NA SOCIEDADE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação - Pedagogia Universitária, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela Comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof. Doutor Alvino Moser (Presidente)
Pós-Doutoramento em Lógica Deontica e
Jurídica pela Univ. Catholique de
Louvain - Bélgica

Profa. Doutora Zélia Milléo Pavão
Doutoramento em Estatística pela UFPR

Profa. Mestra Rosita Cordeiro de Loyola
Hummell
Mestrado em História Social pela UFPR

Curitiba - 1994

ODE AO BURGUÊS

Mário de Andrade

Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,
o burguês-burguês!
A digestão bem feita de São Paulo!
O homem-curva! O homem-nádegas!
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,
é sempre cauteloso pouco-a-pouco!

Eu insulto as aristocracias cautelosas!
Os barões lampeões! os condes Joões! os duques zurros!
que vivem dentro de muros sem pulos;
e gemem sangues de alguns milreais fracos
para dizerem que as filhas da senhora falam o francês
e tocam o "Printemps" com as unhas!

Eu insulto o burguês-funesto!
O indigesto feijão com toucinho, dono das tradições!
Fora os que algarismam os amanhãs!
Olha a vida dos nossos setembros!
Fará sol? Choverá? Arlequinal!
Mas à chuva dos rosais
o êxtase fará sempre sol!
Morte à gordura!
Morte às adiposidades cerebrais!
Morte ao burguês mensal!
ao burguês-cinema! ao burguês-tílburi!
Padaria Suissa! Morte viva ao Adriano!
"-Ai, filha, que te darei pelos teus anos?
-Um colar... - Conto e quinhentos!!!
Mas nós morremos de fome!"

Come! Come-te a ti mesmo, oh! gelatina pasma!
Oh! purée de batatas morais!
Oh! cabelos nas ventas! oh! carecas!
Ódio aos temperamentos regulares!
Ódio aos relógios musculares! Morte e infâmia!
Ódio à soma! Ódio aos secos e molhados!
Ódios aos sem desfalecimentos nem arrependimentos,
sempiternamente as mesmices convencionais!
De mão nas costas! Marco eu o compasso! Eia!
Dois a dois! Primeira posição! Marcha!
Todos para a Central do meu rancor inebriante!

Ódio e insulto! Ódio e raiva! Ódio e mais ódio!
Morte ao burguês de giolhos,
cheirando religião e que não crê em Deus!
Ódio vermelho! Ódio fecundo! Ódio cíclico!
Ódio fundamento, sem perdão!

Fora! Fú! Fora o bom burguês!...

“Sejamos o lobo do lobo do homem...”
(Caetano VELOSO)

A meu marido Roberto e a meus filhos Claudinha e Beto, pelo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis. Aos meus alunos, razão deste trabalho, porque os quero cidadãos.

Agradecimentos

A Deus. Aos amigos que sempre estiveram presentes. A FAFIPAR pela oportunidade de realizar este trabalho. A todos aqueles que me inspiraram porque, como eu, querem e acreditam num Brasil melhor.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO.....	04
CAPÍTULO I - DOS CONCEITOS E DA CONTEXTUALIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA	06
I.1 - Da Burguesia Brasileira	06
I.2 - Do Estado Liberal Burguês e do Liberalismo Democrático ..	08
I.3 - Do Cidadão Organizado	11
I.4 - Da Infra-Estrutura e da Superestrutura.....	12
I.5 - Justificando e fundamentando os modos de produção feudal no Brasil	13
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DA ORDEM BURGUESA BRASILEIRA E A CONSCIÊNCIA LIBERAL	17
II.1 - O Processo Histórico	17
II.2 - A Luta pelo Poder	22
II.3 - O Liberalismo Brasileiro.....	24
II.4 - Os Reflexos Sócio-Político-Econômicos da Ordem Instituída.....	28
II.5 - A Classe Dirigente hoje	31
CAPÍTULO III - OS VALORES DA BURGUESIA COMO FONTE E INSPIRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	34
III.1 - A Bondade	34
III.2 - A Religião.....	35
III.3 - O Dinheiro.....	36
III.4 - A Ordem e a Paz	38
III.5 - O Trabalho, A Preguiça e a Liberdade	39
III.6 - O Formalismo como justificativa do Status Quo	41
III.7 - O Progresso, A Tecnologia e Conhecimento: o Elitismo	43
III.8 - Aplicações Pedagógico-Educacionais	44
CAPÍTULO IV - A SOLUÇÃO EDUCACIONAL: A ESCOLA-CIDADÃ	54
IV.1 - O Espaço para a Contra-Ideologia	57
IV.2 - O Espaço dos Docentes	63
CONCLUSÃO	67
ANEXOS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

RESUMO

A realidade social brasileira tal qual se nos apresenta hoje é deformada, chegando a se constituir perversa, quando se vê valores éticos e morais invertidos, com a exclusão de segmentos sociais do sistema, privilégios de alguns em detrimento dos da maioria, instituições que se prestam a atender os interesses de uns poucos, enfim, é uma sociedade onde apesar das possibilidades se fazerem presentes, reflete apenas misérias - miséria social, miséria econômica, cultural e, principalmente, miséria humana.

Num processo histórico, tentando encontrar razões que expliquem estes fatos, vai-se buscar nas origens e formação da nossa ordem social os fatores determinantes que, em última análise, justificariam o sistema.

O "liberalismo político", adaptado aos interesses e valores de nossa classe dirigente em seus primórdios históricos, certamente engendrou comportamentos do tipo patrimonialista, que irão desembocar nos já famosos "democratismos", "populismos", "nepotismos" etc., que frustraram também em suas origens os ideais de autonomia, liberdade e cidadania, e acabaram por determinar a conformação sócio, política, econômica, cultural da nação brasileira hodierna.

Faz-se mister resgatar todo esse processo, e através de novos valores, ou valores reconstituídos e/ou aprimorados, tentar-se construir uma nova sociedade com um novo homem voltado para uma visão de mundo diferenciada da atual. Enfim, construir uma nova ordem.

Educar para a cidadania é a proposta que se tem, para encontrar soluções para o Brasil. Isso poderá e deverá ser feito através da Escola - única instituição social com as qualificações necessárias para cumprir este papel, se colocada a serviço dos interesses do real bem comum. Só ela poderá corrigir o Brasil e levar os indivíduos à prática efetiva da cidadania.

Determinar-se-á as teorias e as metodologias que poderão ser utilizadas no decorrer de todo este processo reeducativo, e se tentará envolver e comprometer toda a comunidade acadêmica a que pertencemos no mesmo trabalho.

Pensa-se desta forma estar, como cidadã brasileira, prestando um bom serviço para a sociedade brasileira, e, ao mesmo tempo, cumprindo a nossa missão profissional com competência e dignidade.

RESUMEN

La realidad social brasileña así como se nos presenta hoy es deformada, llegando a ser constituida perversa, cuando se mira los valores éticos y morales inversos, con la exclusión de los segmentos sociales del sistema, privilegio de algunos en detrimento de la mayoría, instituciones que se prestan a atender los intereses de unos pocos, o sea, es una sociedad donde a parte de la posibilidad de hacerse presentes, refleja apenas la miseria - miseria social, miseria económica, cultural y principalmente la miseria humana.

En un proceso histórico, entendiendo en contra las razones que expliquen estos hechos, vamos a buscar en los orígenes y formación de nuestra orden social los factores determinantes que en último análisis, justifican el sistema.

El "Liberalismo Político", adaptado a los intereses y valores de nuestra clase dirigente en sus primordios históricos, ciertamente engendró comportamientos del tipo patrimonialista, que al fin llegaron en los ya famosos "democratismos", "populismos", "nepotismos" etc, que frustraron también en sus orígenes los ideales de autonomía, libertad y ciudadanía, y acabaron por determinar la conformación socio, política, económica, cultural de la nación brasileña hodierna.

Hace mister rescatar todo este proceso, y por intermedio de nuevos valores, o valores rescatados y o aprimorados, ententarse construir una nueva sociedad con un hombre mirando por una visión del mundo diferenciada de la actual. Por fin construir una nueva orden.

Educación para la ciudadanía es la propuesta que se tiene, para encontrar soluciones para el Brasil. Esto podrá y deberá ser hecho por intermedio de la escuela - única institución social con las calificaciones necesarias para cumplir con este papel, si colocada al servicio de los intereses del verdadero bien común. Solo ella podrá corregir el Brasil y llevar a los individuos a la práctica efectiva de la ciudadanía.

Determinaremos las teorías y las metodologías que podrán ser utilizadas en el decorrer de todo este proceso reeducativo, y se ententará involucrar y comprometer toda la comunidad académica a que pertenecemos en el mismo trabajo.

De esta manera piénsese estar, como ciudadana brasileña, prestando un buen servicio para la sociedad, y, al mismo tiempo, cumpliendo nuestra misión profesional con competencia y dignidad.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem por finalidade elaborar uma dissertação para o Curso de Mestrado em Educação, com área de concentração em Pedagogia Universitária, oferecido pela PUC do Paraná no biênio de 1993-1994. Será uma pesquisa bibliográfica, experienciada em sala de aula.

Sendo professora do Curso de História da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá, nas disciplinas de História do Brasil e Metodologia do Ensino de História, vimos necessidade de pesquisar, estudar, problematizar e sistematizar este assunto, frente à inquietude que envolve atualmente a sociedade brasileira, pela constatação da falta de valores éticos e morais que poderiam nortear a classe dirigente da Nação, e que estaria determinando a realidade perversa que hoje é desvelada: uma sociedade de carências. Carências sociais, econômicas, políticas, educacionais, culturais que levam o Brasil a ser classificado como um país de miseráveis. Isso é o que se revela conforme se depreende da leitura dos principais periódicos circulantes, bem como dos meios de comunicação de massa de uma forma generalizada.

A partir de pesquisas feitas sobre o assunto e de leituras pertinentes ao tema, pode-se crer que toda essa problemática teria sua origem na forma e modelo nos quais se estruturam os ideários norteadores, que fizeram emergir, engendraram e consolidaram a Ordem Burguesa Brasileira. Essa classe social, que desde suas origens, e ainda hoje, tornando-se detentora do poder econômico e conseqüentemente político no Brasil, tem dirigido e ordenado os setores mais importantes de nossa sociedade, constituindo-se o espelho paradigmático para todos os que dela fazem parte.

Partindo-se do pressuposto de que o Liberalismo fundamentou, no plano das idéias, do imaginário e dos valores, o comportamento da burguesia brasileira desde sua emergência, faz-se mister resgatar os conceitos e as relações de Liberalismo e Burguesia no contexto histórico de nossa realidade.

Faz-se necessário, também, uma análise das principais instituições brasileiras que corroboraram com o processo que hoje está aí posto, para saber-se que caminhos e atitudes seguir, a partir da tomada de consciência e da necessidade de transformações e/ou modificações que se queiram implementar. Entre as instituições estudadas, dar-se-á destaque à Escola, já que é com ela que se deseja trabalhar especificamente.

Como fundamentação teórico-metodológica, pretende-se trabalhar com a linha "histórico-dialética", por se acreditar que poderá oportunizar um trabalho menos dogmático, pois o que se pretende é não trabalhar com verdades acaba-

das e definitivas. Aliás, se assim não fosse, este ensaio já estaria partindo de princípios inadequados, pois ele se propõe a buscar “uma” verdade, - aquela que poderá ser a alternativa mais eficiente de mudanças sociais para o contexto histórico que hoje envolve o “Brasil Problema”. Com isso não se estará negando a validade de todas as outras verdades que venham a ser somadas ao esforço, que pode e deve ser de todos os brasileiros, para sanar nossas dificuldades.

Ao se compreender que a realidade atual é fruto de um possível desvio de formação histórica, moral e ética da própria ordem social-política-econômica-ideológica instituída, procurar-se-ão caminhos novos, ou mesmo aqueles até aqui trilhados, mas vislumbrados sob novas ótica e dimensão, e que possam nos levar à superação desses limites.

Com este tipo de problematização e estes objetivos, este trabalho deverá se desenvolver da seguinte forma:

Capítulo I - “Dos Conceitos e da Contextualização”, é o espaço onde se afirmará o significado dos termos mais enfatizados neste ensaio. Como nosso discurso costumeiramente, tende a ser histórico, motivado pela nossa formação profissional, pensa-se torná-lo mais claro e acessível a todos os que dele quiserem fazer uso e que não tem a mesma formação acadêmica.

Capítulo II - Tratará do “Processo Histórico”, onde Burguesia e Liberalismo serão analisados e criticados como partes de um mesmo sistema, e que, interagindo, formarão uma única força indissolúvel, presente em todo o processo social, político, econômico, cultural, ideológico no Brasil, e que se imporá a todos os outros segmentos sociais e/ou ideários políticos, que tentem subverter ou modificar a ordem instituída. Será necessário ressaltar que o Liberalismo cooptado pela burguesia brasileira é “**sui generis**”- pinçado dos paradigmas europeus e norte-americanos, mas reduzido e adaptado aos interesses exclusivos desta classe social.

Capítulo III - “Os Valores da Burguesia como Fonte e Inspiração da Educação”. Fundamentando-se nas teorias dos grandes pensadores a nível filosófico-pedagógico, tratar-se-á neste capítulo dos princípios apropriados pela burguesia para a justificação do seu poder real e do uso que faz para a manutenção do seu “**status quo**”. Ainda tentará se encontrar e comprovar, através de dados estatísticos, os resultados desastrosos para a sociedade brasileira, que este tipo de “comportamento burguês” fez desencadear. A partir destas questões se fará uma análise da escola brasileira, utilizada como aparelho ideológico por essas classes dirigentes, para reproduzir e manter a sua dominação e o seu poder, sem serem contestadas.

Capítulo IV - Sob o título de “A Solução Educacional”, estar-se-á apresentando as propostas e/ou alternativas para a solução dos problemas mais prementes e

contundentes da sociedade brasileira. Acredita-se que a "Escola pode corrigir o Brasil". Mas, para tanto, terá que se transformar numa instituição muito especial, onde novos valores como os da competência, da prática política, da conquista da cidadania e da vivência da democracia, conseguirão nos levar a um processo emancipatório que engendrará uma sociedade mais igualitária e mais humana. Essa será a Escola Cidadã.

Na conclusão, tentar-se-á apontar as formas e os métodos a serem utilizados para se colocar em prática esta proposta. Acredita-se na necessidade de assim proceder, porque teorias sem prática, inexoravelmente transformar-se-ão em discursos vazios. E o salto qualitativo que este Curso de Mestrado nos possibilitou, já não mais permite este tipo de comportamento. O nosso comprometimento com este trabalho será efetivo.

Fez-se necessário ainda, para facilitar a leitura didática deste trabalho, incluir-se em anexo um roteiro esquematizado que será utilizado também no momento da defesa desta dissertação, como material e/ou recurso didático-pedagógico. Essa atitude é justificada por ser esse um ensaio de fechamento de um Curso de Pós-Graduação em Educação e, todo comportamento que leve a otimização do processo ensino-aprendizagem, de *per si*, já é validada e justificada.

INTRODUÇÃO

O interesse pela análise da "Formação da Ordem Burguesa Brasileira" teve início e concretude a partir de aulas expositivas dialógicas na disciplina de História do Brasil na FAFIPAR, quando se problematizou a realidade sócio-político-econômica imposta ao país a partir de 1992.

Cumprido esclarecer que o objetivo primeiro deste trabalho não consiste num global e acabado estudo do assunto porque, tanto em História como em Educação, tudo é um eterno construir, superar e modificar. A História é um processo contínuo, assim como o é a busca da verdade na ciência da Educação.

O que se propõe com essa análise é a busca de justificativas para os comportamentos e valores que norteiam hoje a sociedade brasileira, e que certamente têm colocado a todos nós, virtuais cidadãos, em situações e posições de tal forma incômodas que melhor seria excluí-las ou subtraí-las de nossa realidade. Além disso, outro objetivo deste trabalho, dentro de uma dimensão pedagógica e também etnográfica, é a procura de caminhos novos e alternativos para a reversão deste processo em que estamos inseridos, sujeitando-o a uma nova ordem, baseada em valores mais democráticos e comprometidos com uma maior justiça social.

Neste ensaio serão abordados e focalizados, preferencialmente, aspectos gerais da formação de nossa ordem social, política e econômica, desde sua emergência até a modernidade - quando da formação do Estado Nacional Moderno-Burguês. Sabe-se que neste caminhar poder-se-á incorrer em erros de interpretação; tem-se, porém, uma margem de segurança quando a fazemos embasada na fundamentação de pesquisas e teorias já aceitas pela comunidade acadêmica, por pertencerem a eminentes historiadores, sociólogos, cientistas políticos, filósofos e educadores.

Este trabalho visa a descartar dogmatismos e verdades acabadas, permitindo-se sempre novas análises e críticas de todo e qualquer tema nele abordado. Esse compromisso justifica-se pelo princípio segundo o qual verdades acabadas servem apenas para atender aos interesses dos que não pretendem mudanças na ordem instituída. E essa ruptura com o estabelecido deve ser nosso ideal maior, a partir deste trabalho.

Este ensaio pretende ser uma pesquisa qualitativa inovando no campo da Educação e da História, pois, como quer a professora Maria Isabel da CUNHA, deverá seguir as seguintes normas:

- terá o ambiente natural como fonte de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento;

- os dados coletados serão predominantemente descritivos;
- a preocupação com o processo sobrepujará a da com o produto final;
- o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, valores e ideologias, serão focos de atenção especial do pesquisador, isto é, coloca-se em prática a teoria da História das Mentalidades, com a qual já se trabalha há algum tempo;
- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, sem a preocupação de comprovar hipóteses formuladas **a priori** (CUNHA, in OLIVEIRA, 1993, p.101).

Isso posto, acredita-se que se tem a explicação para a inexistência de levantamento de hipóteses neste trabalho, e nem se fechará com conclusões definitivas. As definitividades serão sempre vistas aqui com todas as precauções e cuidados, porque, tanto em História com em Educação, o importante é construir um processo que será sempre dinâmico dentro de uma corrente filosófica predefinida, que venha ao encontro de nossos valores profissionais.

Assim, parafraseando o historiador Caio Prado Jr., "Já é tempo e se faz sentir a necessidade de uma História que não seja apenas a glorificação das classes dirigentes"(Prado Jr., 1961.A. p.8) e também de fazer-se uma educação no Brasil voltada para os ideais de emancipação, conquista da cidadania e desenvolvimento da competência em todas as suas dimensões.

Com isso, pensa-se estar colaborando na construção de uma nova ordem para a sociedade brasileira, que se quer mais humana e igualitária.

CAPÍTULO I

DOS CONCEITOS E DA CONTEXTUALIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA.

I.1 - Da Burguesia Brasileira

Faz-se necessário, ao início deste trabalho, colocar em evidência alguns termos e conceitos que serão usados diversas vezes neste discurso, tentando justificar o seu uso e mostrando o contexto e as circunstâncias em que estarão sendo utilizados, justificando, assim, o sentido de sua presença tão freqüente neste ensaio. Porque e como estar-se-á fazendo uso deles é o objetivo deste capítulo.

Assim, quando for mencionada a “burguesia brasileira”, a análise recairá sobre aquela classe social detentora dos meios de produção, do capital e dos bens de capital, desde a inserção do Brasil no modelo capitalista de economia. Por dominar o setor econômico, esta classe dominante tomou para si também a direção da ordem social e política do Estado, através de cujos aparelhos ideológicos tem imposto seus valores e seu imaginário a todos os outros segmentos sociais, conseguindo com isso, há muito, a manutenção do **status quo**. Vários historiadores, sociólogos e cientistas políticos brasileiros têm-se dedicado ao estudo dessa classe social e sua influência na sociedade, como fator determinante da nossa realidade histórico-social. Cada um deles, e ao mesmo tempo todos, criaram uma visão individual e também coletiva, quando se trata da valoração justificável no âmbito social em que esta classe age e interage. Seguem-se, pois, as várias interpretações que se fazem deste termo em nossa historiografia.:

Para Florestan Fernandes,

burguesia no Brasil é uma identidade que aqui apareceu tardiamente, seguindo um curso marcadamente distinto do que foi seguido na evolução da Europa, mas dentro de tendências que perfuram funções e destinos sociais análogos tanto para o tipo de personalidade quanto para o tipo de formação social[...] O burguês (“representante da burguesia”) surge no Brasil, como uma entidade especializada, seja na figura do agente artesanal inserido na rede de mercantilização interna, seja como negociante[...] e que apesar de aqui ter nascido sob o signo de uma especialização econômica relativamente diferenciada (da européia), iria representar, portanto, papéis históricos que derivavam ou se impunham como decorrência de sua funções econômicas na sociedade nacional. (FERNANDES, 1987, p. 18 e 19).

Para Fernando Henrique Cardoso "a burguesia brasileira é representada pelos setores de classes sociais que controlam as forças produtivas e são os legítimos representantes do capital nacional, sejam eles brasileiros ou estrangeiros [...]. Representantes do eixo hegemônico do poder e da base dinâmica do modelo produtivo"(CARDOSO, 1993, p. 83).

A análise desse autor, a respeito da burguesia nacional, representada pelo empresariado brasileiro, continua numa outra obra, onde o enfoque é a valoração de suas ações no cenário político-social:

Estamos longe da época em que se acreditava no papel determinante da burguesia nacional para a elaboração de políticas favoráveis à democratização. As vacilações dos empresários entre consolidar uma aliança com as massas ou enfeudarem-se ao Estado - que ocorreram antes de 1964 - levaram muitos autores a crer que o papel social democratizante da burguesia local era evanescente. Ele teria derivado, mais do que da realidade latino-americana, de uma interpretação analógica que supunha possível a repetição dos padrões de comportamento político da "burguesia conquistadora" da Europa do séculos pretéritos nos países de industrialização emergente. (CARDOSO, 1964, p. 235).

Para os historiadores Sérgio Buarque de Holanda e Bóris Fausto,

a burguesia brasileira em sua emergência, é o segmento social responsável pela mediatização entre a força de trabalho e as forças produtivas e também pela destruição dos mecanismos do domínio colonial português.

Ela se completa como burguesia agrária no momento da passagem do trabalho escravo para o trabalho livre [...] quando funda para si um processo de acumulação cuja expressão é o campeonato [...], fundando também os mecanismos de dominação social e política que repõem o econômico sob formas de coerção. [...] Essa burguesia evoluirá para novas formas e representações sócio-econômicas, que, num período posterior, reproduziria internamente as condições de sua subordinação externa e que vai jogar o seu destino, ao igual que o capitalismo inglês, na crise do capitalismo dos anos trinta. Crise que é também o nascimento de uma nova hegemonia, cujas relações internacionais levarão a marca da especificidade da constituição de seu capital e cujo imperialismo terá, portanto, outra natureza e outras determinações, num futuro próximo. (HOLANDA e FAUSTO, 1977, p. 407).

Para esses historiadores, portanto, a burguesia brasileira nasce para livrar o Brasil do jugo colonial português, mas, durante o processo histórico, por se deixar levar por valores desvinculados dos princípios de autonomia e soberania, entregará nossas riquezas nas mãos de outras economias alienígenas. Não sem tirar vantagens pessoais e se envolverem com privilégios, em detrimento dos outros segmentos sociais (HOLANDA e FAUSTO, 1977, ps. 407 a 413).

Leôncio Basbaum em sua "História Sincera da República", traz-nos um conceito bem mais radical da burguesia brasileira. Diz:

São os senhores do dinheiro. Uma diferença entre o antigo senhor de escravos e seu descendente degenerado (configurado nas representações do coronel e mais tarde do burguês), é a forma pela qual exerce o seu poder. Para o primeiro a lei era ele. Para os segundos a lei é de-

les, e todos os instrumentos do poder legal são seus: o delegado, o juiz, o escrivão, os eleitores, os votos, tudo obedece ao seu comando [...] O seu papel (do burguês) na história da República é fundamental porque é ele que faz os deputados, os senadores, e os presidentes da República. (BASBAUM, 1962, p. 215, 2º volume).

Para o historiador Caio Prado Jr.,:

Burguesia é aquela classe que nas relações capitalistas de produção se encontra melhor situada e que delas tira o melhor proveito; e que por isso não só inspirou a Economia Política e a ideologia da ordem social, mas ainda a traduziu em fatos. A teoria econômica dominante será a visualização e a interpretação das relações econômicas sob o ângulo da burguesia e daquilo que mais convém a seus interesses. (PRADO JR., 1961 b p. 80)

Nelson Werneck Sodré, em sua "História da Burguesia Brasileira", assim nos passa o seu conceito : "burguesia é a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado" (Sodré, 1983, p. 12).

Têm-se aqui, então, numa dimensão generalizada e sob a ótica da sócio-história e da etno-história, conceitos sobre a burguesia brasileira que, apesar de não se homogeneizarem em suas interpretações diversas, também não se tornaram excludentes, pois acredita-se que todos esses cientistas, através de suas posições, entendem a burguesia brasileira como o segmento social que, por deter o poder econômico, determina também o poder na esferas social, política e ideológica, usando para isso todos os elementos que se fizerem necessários e que estiverem ao seu alcance. A teoria de Nicolau Maquiavel em "O Príncipe" se encaixa muito bem nos seus princípios de justificação do poder, que será analisada mais adiante neste trabalho.

I.2 - Do Estado Liberal Burguês e do Liberalismo Democrático

Neste trabalho teve-se a preocupação, ao se analisar os ideários norteadores das classes dirigentes brasileiras, de ir buscar-se os conceitos mais clássicos de Estado Burguês, de Liberalismo e de Liberalismo Burguês e/ou elitista, que se opõe diametralmente ao Liberalismo Democrático - anseio de todos aqueles que lutam por princípios de liberdade, autonomia, soberania e cidadania.

Colocam-se, então, os conceitos desses termos históricos dentro da conotação que será utilizada nesta dissertação.

Segundo o Professor Décio Saes, "entende-se como Estado Burguês, o Estado presente em todas as sociedades (modernas) divididas em classes, e

onde é a própria organização da dominação de classe; ou dito de outra forma, o conjunto de instituições (mais ou menos diferenciadas, e mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra” (SAES, 1985, p. 23).

Sabe-se que o Estado Burguês consolidou-se a partir dos princípios do Liberalismo Político e Econômico, preconizados por Locke no século XVII, e mais tarde por Adam Smith e David Ricardo, durante o período do Iluminismo na Europa (séc. XVIII). Pregava a liberdade de pensamento, de expressão e o direito das sociedades se rebelarem contra ingerências externas e dos cidadãos se levantarem contra a tirania. Ficam porém, nessas teorias, espaços para a interpretação de alguns conceitos históricos, muito avançados para a época. Se os cidadãos, por exemplo, tinham o direito de se rebelar, contra a tirania e a coerção, era necessário verificar-se primeiro quem poderia ser considerado cidadão. Para o Liberalismo Burguês (elitista), cidadão seria o indivíduo proprietário de bens materiais e que, por isso, tinha o direito de participar das decisões políticas de sua comunidade. Assim, já disse Baía Horta:

Os pensadores liberais reduzem a justiça distributiva à propriedade, de forma que ela deixa de significar a participação de todos na comunidade dos bens da terra, para significar a relação moralmente necessária da propriedade ao proprietário, do lucro ao capitalista [...] As exigências da propriedade e de sua reprodução presidem a definição das finalidades e funções do Estado, o qual tem como função principal o estabelecimento de uma jurisprudência que privilegia as relações e os interesses econômicos dos indivíduos. Como consequência, o Estado não pode ter como finalidade reduzir a desigualdade, mas protegê-la [...] Se a finalidade do Estado pode ser redutível à propriedade, é justo que os proprietários sejam privilegiados também no campo político [...] Portanto, só os proprietários podem exercer o poder político, já que só eles têm as condições necessárias para exercê-lo. Assim, não só nas atividades econômicas, mas também nas políticas os não proprietários formam uma classe que deve, necessariamente, estar subordinada aos proprietários pois, a propriedade é título efetivo de cidadania no Estado Liberal Burguês” (BAÍA HORTA, in MENDES, 1991, P. 202 e 203).

Essa teoria do Liberalismo Burguês, apropriada pelas nossas classes dirigentes (ainda que com algumas ressalvas) quando da implantação do Estado Moderno no Brasil, antagoniza-se totalmente com a teoria do Liberalismo Democrático, defendido principalmente por Rousseau, que por sua vez também diverge da teoria de Maquiavel em “O Príncipe”.

Ater-se-á aqui, à visão social de Rousseau, já que entende-se que é ela que prepara para a cidadania consciente e para a democracia, dois elementos históricos que serão trabalhados neste ensaio, e também por acreditar-se que estes são os ideais que devem ser perseguidos numa sociedade que se quer mais justa e humanitária.

Para Jean Jacques Rousseau, o elitismo presente na raiz do Liberalismo de Locke, e que atrelava o direito do exercício da cidadania e da liberdade ao direito à propriedade, é desviado no século XVIII, ainda que só teoricamente, para a noção de igualdade, procurando atingir a liberdade de um número cada vez maior de pessoas por meio de uma legislação e de garantias jurídicas. Na Europa e Estados Unidos da América do século XIX, essas teorias estarão presentes nas exigências democráticas da nova classe burguesa, como também nas dos operários, cujo número crescia consideravelmente, já que a Revolução Industrial determinara o aumento da concentração urbana. Os operários se organizavam e discutiam seus direitos e melhores condições de vida. Tais formas de organização de massa determinariam naquelas economias a tônica do pensamento político do século XIX, que passa a se configurar como "Liberalismo Democrático". É válido colocar-se que no Brasil, neste mesmo período, quando estava em formação o Estado Moderno, nossas classes dirigentes rejeitarão estes princípios norteadores de uma nova ordem e buscarão no Liberalismo (elitista e/ou burguês) os valores que se prestarão a atender seus interesses de proprietários e donos do poder.

A teoria de Rousseau prevê a prática da democracia e da cidadania organizada. Segundo esse pensador e autor de "O Contrato Social", para que este seja legítimo deve se originar do consentimento unânime da sociedade. Nele cada associado se aliena totalmente e abdica de seus direitos em favor da comunidade. Porém, como esse altruísmo é generalizado, ele prevê que ninguém perde nada, pois, "este ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia e que, por esse mesmo ato, ganha a sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade"(ROUSSEAU, in Col. Os Pensadores, p.39).

Interpretando Rousseau, pelo pacto social o homem abdica de sua liberdade, mas sendo ele próprio parte integrante e ativa do todo social, ao obedecer a lei, estará sendo livre, já que a lei visa condições de vida mais humanizadas. Isso significa que, para Rousseau, o contrato não faz o indivíduo perder sua soberania e liberdade, pois este não cria um Estado separado de si mesmo. Portanto, quanto mais livre e soberano for o Estado, mais cidadãos organizados estará acolhendo e desenvolvendo em seu interior.

Segundo a professora Maria Lúcia de Arruda Aranha, a teoria de "O Contrato Social" de Rousseau prevê que:

o ato pelo qual o povo instituiu um governo não o submete a ele. Ao contrário, nada nem ninguém é superior ao povo [...] O soberano é o povo incorporado, é o corpo coletivo que expressa, através da lei, a vontade geral. A Soberania do povo é inalienável, ou seja, ela não pode ser

efetivamente representada. A democracia rousseauiana critica o regime representativo, pois considera que toda lei não ratificada pelo povo em pessoa é nula. (ARANHA, 1986, p.257).

É evidente que, para uma prática real da democracia na modernidade, muitos dos princípios desta teoria teriam que ser revistos, pois para o próprio Rousseau, o seu projeto só seria possível e praticável em uma sociedade de reduzidas proporções. Mas, de uma forma genérica, o Liberalismo Democrático de Rousseau, com certeza poderia, ainda que, com as devidas ressalvas, levar-nos a uma prática de participação no poder, de possibilidades de maior justiça social e principalmente da vivência de uma cidadania - elementos essenciais para a construção da sociedade que se quer no Brasil.

I.3- Do Cidadão Organizado

Este é um termo que também será bastante utilizado no decorrer deste trabalho. Para conceituá-lo de acordo com a formação cultural que desenvolvemos, faz-se necessário reportar-se a pensadores clássicos e a educadores mais modernos. Da fusão dessas interpretações se conseguirá contextualizá-lo dentro da realidade que está sendo analisada.

Iniciar-se-á, ainda com Jean Jacques Rousseau, que entende que “o povo enquanto soberano, é ativo e considerado cidadão. Mas, há também uma soberania passiva, assumida pelo povo enquanto súdito. Então, o mesmo homem, enquanto faz a lei, é um cidadão e, enquanto a ela só obedece e se submete, é um súdito”(ROUSSEAU, in col. Os Pensadores, p.39).

Logo, para Rousseau a cidadania só será verdadeira e organizada enquanto os indivíduos a praticarem ativa e efetivamente, sem se submeter a nenhum tipo de coerção ou dominação.

Já para Antonio Gramsci, cidadão organizado, seria o indivíduo que aprendendo nas escolas o valor dos direitos e deveres de cada membro da sociedade, tornar-se-ia o “intelectual orgânico”- um líder comunitário que ascenderia por vontade de seus pares ao poder político e, do alto dessa estrutura, poderia manejar os elementos necessários para a transformação da ordem social existente, numa nova ordem, onde os antigos excluídos ou alienados da realidade existente se organizariam e passariam a exercer sua cidadania, sempre em favor dos outros que ainda dela não participassem. Nesse contexto, se os antigos excluídos dos processos decisórios não se deixassem seduzir pelo poder e não se subtraíssem de suas responsabilidades políticas e sociais, haveria uma prática efetiva de uma práxis social, que levaria a quase totalidade da sociedade a se transformar em cidadãos, - cidadãos ativos, “cidadãos organizados” (MANACORDA, 1990, p.242).

Para a professora Terezinha Azerêdo Rios, “cidadão organizado é aquele indivíduo que está preparado para a vida da “pólis”, para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido. [...] E é nessa medida que pode funcionar como um intelectual orgânico (GRAMSCI, 1978, passim), contribuindo, através de uma prática e um exemplo comprometidos, para as transformações necessárias na sociedade” (RIOS, 1993, p. 60).

Já para Otávio Ianni,

o intelectual orgânico (cidadão organizado) não é só aquele que está num partido político, ou no sindicato, ou no Congresso. Não só esse é o intelectual orgânico, mas, a maioria de nós somos intelectuais orgânicos, na medida em que o trabalho que se realiza, as idéias, os valores, os ideais em questão, entram na máquina da sociedade, no jogo das classes sociais, na produção, no discurso desta ou daquela classe e, mais freqüentemente, na produção do discurso do saber. Nesse sentido, em grande parte, os intelectuais que estão na atividade de docência e pesquisas estão, por assim dizer, determinados pela condição de intelectuais orgânicos, no sentido que entram na produção cultural ou na produção de valores, ideais, padrões, conceitos, metáforas, propostas, projetos, planos, visões de mundo que entram na máquina da sociedade e fazem parte do jogo das forças sociais em luta, no âmbito da sociedade, com relação à reforma agrária, habitacional, universitária, à democracia e ao capitalismo (IANNI, 1986, p.49).

E finalmente para Pedro Demo, cidadão organizado seria o indivíduo que “gesta consciência política de sua necessidade e, em conseqüência, emerge como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de enfrentamento da desigualdade, sua própria atuação organizada. Porque uma sociedade deve ser feita com sujeitos capazes e fundada na cidadania organizada dos interessados”(DEMO, 1994, p. 25 e 26).

Como se vê, neste trabalho deseja-se relacionar o termo “cidadão organizado” ao daquele indivíduo que, apropriando-se dos conhecimentos necessários será agente transformador social. É com esta conotação que se fará uso dele sempre que necessário, “porque cidadania organizada é a qualidade política de uma população”(DEMO, 1994, p.37).

I.4- Da Infra-estrutura e da Superestrutura

Estes são termos usados pela História orientada pela escola do Materialismo Histórico, e que vê na economia a mola-mestra que impulsiona todo o desenvolvimento e evolução históricos.

Criado por Karl Marx e Engels, o Materialismo Histórico (teoria científica) nada mais é do que a aplicação do Materialismo Dialético (filosofia) ao campo da

ciência histórica. É a explicação da História através dos fatores econômicos que a determinariam.

Marx chama de “infra-estrutura a estrutura material da sociedade - sua base econômica - que consiste nas formas pelas quais os homens produzem os bens necessários à sua vida. A superestrutura corresponde à estrutura jurídico-política (Estado, direito, etc.) e à estrutura ideológica, que são as formas de consciência social”. (ARANHA, 1986, p.273).

Considerando a posição materialista de Marx, a infra-estrutura determinará sempre a superestrutura. E em assim sendo, vê-se o professor Francisco Magalhães Filho, utilizando-se desses conceitos quando se refere às modificações ocorridas nas diversas sociedades, quando a estrutura econômica evolui ou involui. Assim: “com o desaparecimento da base econômica que havia permitido todos os avanços, as ciências, as artes e as concepções de homem regrediram ao nível correspondente ao novo estágio. É o período do Feudalismo Europeu, também conhecido como Idade das Trevas” (MAGALHÃES FILHO, 1986, p.145). E ainda: “As modificações de base econômica trazem as correspondentes modificações da superestrutura. Assim na Renascença com a revolução comercial e urbana, as ciências e as artes voltam a florescer, como no passado greco-romano” (Idem, 1986, p.150).

Esta é, pois, uma linha de trabalho adotada por alguns historiadores, que têm uma visão de mundo voltada para a necessidade de transformação social, e que crêem que isto se dará através da luta de classes.

Não se pretende, neste ensaio, avaliar o mérito ou o demérito de qualquer linha de trabalho ou das várias escolas que fundamentam as teorias da História. O que se quer aqui registrar é que, ao valorar-se as diversas formas de análises e críticas do processo histórico, pretende-se fugir da rigidez filosófica e dos dogmatismos, próprios dos estudiosos que adotam apenas um único modelo de estudo, e que muitas vezes acabam por inibir o seu desenvolvimento intelectual.

I.5- Justificando e fundamentando os modos de produção feudal no Brasil

Existe na História do Brasil algum momento, algum fato ou algum processo histórico que pode ser caracterizado como feudalismo ?

Esta é uma questão controvertida, que há muito vem sendo discutida por diversos de nossos historiadores e por estudiosos estrangeiros também, mas que ainda não conseguiu uma unanimidade em torno de sua abrangência científica.

Numa primeira análise e considerando-se o modelo feudal europeu, poder-se-ia garantir que no Brasil, nunca houve feudalismo. Mas, se for levado em consideração todos os aspectos circunstanciais e contingenciais que envolvem o período histórico aqui em destaque, é possível afirmar, sem receios de incorrer em erros de interpretação, que houve, sim, momentos de nossa História onde as relações de trabalho e os modos de produção eram feudais. Isto por se constituírem em fatores em que as características que prevaleciam eram as servis; quando não existem mais nem o escravismo moderno e ainda não foram implantados os modelos de **assalariato**. Está se falando e sendo feita a análise do período de transição do modelo colonial de exploração para o de formação do Estado Moderno brasileiro, quando a Nação foi inserida no modelo capitalista de produção. É nesse momento que aqui se desenvolvem verdadeiras relações e modos de produção servis ou feudalizados. Veja-se:

Quando da expansão do ciclo da pecuária no nordeste e sul do Brasil, e também no período da Abolição da Escravatura/Proclamação da República, as estruturas sociais e econômicas tornaram-se muito peculiares, com características muito especiais que não se encaixaram nem no antigo modelo, baseado no trabalho compulsório, nem no novo, onde o capitalismo prevê o trabalho assalariado. Os primeiros imigrantes que para cá vieram buscar trabalho, neste novo Estado Moderno, foram os grandes precursores deste modelo econômico "**sui generis**" aplicado na sociedade.

Para o professor Manoel Albuquerque,

na maioria das áreas pecuaristas desenvolveram-se relações de produção do tipo feudal, especialmente no tocante ao controle técnico do trabalhador direto, o vaqueiro, no processo de produção e a sua participação no produto. De cada quatro reses que nasciam, uma pertencia a ele. Além disso o vaqueiro recebia a posse de um lote de terra para cultivar, embora essa concessão fosse mais geralmente feita ao morador, - agregado que realizava serviços suplementares [...] A participação do trabalhador direto em uma parte menor do produto, configurou todo um tipo de relação de dependência com o fazendeiro. [...] Sentia-se mais próximo do proprietário a quem prestava serviços em obediência a um direito consuetudinário que manifestava os interesses da classe dominante. [...] (ALBUQUERQUE, 1986, p.109).

Já para o professor Décio Saes, o Estado que se formou no Brasil entre 1888 e 1891 foi um Estado Burguês, mas com algumas particularidades que devem ser analisadas. Para ele o Estado Moderno Brasileiro conservou suas características oligárquicas e patrimonialistas, o que leva a concluir-se que na Primeira República, como querem François Hincker e Perry Anderson, o Brasil social, política e economicamente esteve mais perto do modelo feudal europeu do que dos Estados burgueses concretos, como Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, etc. Foram essas particularidades do Estado Burguês no Brasil que determinaram

que aqui se engendrasses uma democracia burguesa, diferenciada das que lhe foram contemporâneas. Diz o professor:

As características da democracia burguesa brasileira - ausência de critérios eleitorais censitários, leque reduzido de direitos civis e políticos gozados pelas classes trabalhadoras - não constituíram a única, nem a mais importante particularidade do Estado burguês nascente. A particularidade fundamental esteve em que esse Estado se implantou numa formação social onde relações de produção servis eram dominantes. Ora, formas de trabalho como o colonato, a moradia, a meação, a terça e a quarta implicavam a existência de uma dependência pessoal do trabalhador para com o proprietário que lhe cedia o uso da terra e da moradia; essa dependência pessoal excluía a possibilidade de que a relação econômica, entre proprietário dos meios de produção e produtor direto, assumisse a forma de contrato entre iguais. Em outras palavras, o direito burguês era contraditório com as relações de produção pré-capitalistas, existentes na agricultura. Por isso, as regras do direito burguês deixaram de ser aplicadas, no campo brasileiro: ao invés de contrato de trabalho, existia entre as partes uma relação de dependência pessoal [...] (SAES, 1985, p. 349 e 354).

Para o professor Sérgio Buarque de Holanda, neste mesmo período histórico (o da formação do Estado Moderno),

a burguesia agrária brasileira reproduziu internamente o mecanismo de exploração externa que lhe roubava o excedente. Fixou-se em suas relações com o nascente campesinato, numa apropriação do excedente ao nível da circulação via mecanismos de controle político e social, com o que travou o acabamento da formação camponesa e sua subsequente dissolução. Essa é a origem do controvertido "feudalismo" das relações agrárias brasileiras. Na permanente reiteração dessas condições, a burguesia agrária termina por transformar-se numa oligarquia antiburguesa, e regionalmente cada fração da classe burguesa, terminou por configurar-se nas famosas oligarquias regionais. [...] (HOLANDA e FAUSTO, 8º vol. - 1981, p. 411 e 412).

Dentro desta dimensão e com esta fundamentação, acredita-se não se estar incorrendo em erro, quando se fizer necessário afirmar que a burguesia brasileira aqui surge quando da transição das relações feudais para as capitalistas de trabalho. Ou ainda, é correto também afirmar-se que esse fenômeno se dá quando, no Estado Moderno brasileiro, persistiam as relações semi-capitalistas de trabalho, e quando as estruturas político-jurídicas burguesas não haviam se consolidado, dentro de um modelo clássico de Estado Burguês, entendido em sua plenitude.

Acredita-se também que, com essas abordagens e fundamentações dos termos e conceitos aqui destacados, possa-se, no decorrer desta dissertação, usar o "discurso histórico", peça fundamental e essencial do nosso cotidiano profissional. Sem ele se perderia a agilidade necessária para que este ensaio se conduza a contento de levar a mensagem a que se propôs e a quem se propôs. Sem ele nosso desempenho e articulações sofreriam algum tipo de perda, que atingiria negativamente o seu universo de recepção.

O que pretendeu-se, pois, com este capítulo, foi dar significação e significado a um discurso que, de forma alguma, deseja-se dirigido a uma camada reduzida de acadêmicos. Deseja-se, isso sim, que ele seja compreendido, apreendido, discutido e de preferência colocado em prática pelo maior número possível de cidadãos brasileiros.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DA ORDEM BURGUESA BRASILEIRA E A CONSCIÊNCIA LIBERAL.

II.1 - O processo histórico

A burguesia brasileira tem basicamente sua gênese após a decadência do ciclo açucareiro (séc. XVII), quando o Brasil teve pequenas ascensões comerciais, enquanto outros países passavam por crises econômicas como os E.U.A., que lutavam pela sua independência, e a França, que fazia sua revolução burguesa. Mas após estes episódios o Brasil perde o espaço conquistado para a Inglaterra, França e E.U.A., que passam definitivamente a dominar a economia mundial.

O embrião da ordem burguesa, no entanto, se instalaria na sociedade brasileira e levaria, ainda no séc. XVIII, à construção de estruturas sociais e políticas que já refletiam valores burgueses sem, no entanto, caracterizar o total da sociedade como moldada neste sistema. Estas estruturas seriam as conspirações de fundo liberal, com o intuito de emancipação política e a quebra do Pacto Colonial, sem, contudo, eliminar a escravidão, fenômeno contraditório de um sistema que se quer burguês. Existia, portanto, no Brasil Colônia, segmentos sociais que se pretendiam burgueses, mas que não chegaram a sê-lo em sua plenitude.

Com a autonomia política em 1822, o Brasil inseriu-se na revolução burguesa, porém com a economia colonial intacta e a estrutura social intocada.

O século XVIII assistiu à ascensão da burguesia emergente, às custas do tráfico negreiro, apesar dos protestos interesseiros da Inglaterra e outras economias alienígenas, que se pretendiam "humanistas" pelo Brasil. A partir do início do séc. XIX, com sociedades anti-escravagistas, aquelas foram gradativamente diminuindo o contingente populacional de escravos, o que fez com que, por um lado, fosse gerada uma contradição interna em relação à embrionária economia industrial externa e, por outro lado, se processasse uma mudança do centro econômico brasileiro, dos engenhos do nordeste para as fazendas de café, no sul do Brasil.

Com o desenvolvimento da economia cafeeira, houve uma tentativa de substituição do trabalho escravo pelo **assalariado**. É nesse momento que a emergente burguesia brasileira toma fôlego e começa a dar seus primeiros pas-

sos, pois, como quer Werneck Sodré, "a burguesia é a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado" (SODRÉ, 1983, p. 12).

A deterioração do trabalho escravo no Brasil e sua substituição por outras formas de produção foi um processo longo e difícil de se delinear, a não ser pelas formas político-jurídicas adotadas (extinção do tráfico, Leis do Ventre Livre, Sexagenários e Áurea). Mas, mesmo assim, ele não foi prontamente substituído pelo trabalho assalariado, assim como a extinção do tráfico também não foi prontamente aceita. O tráfico negreiro se perpetuou no Brasil, mesmo após os editos inibidores desta transação.

Quando da ampliação da cultura cafeeira, o escravismo foi amplamente utilizado, apesar do seu fim estar próximo pelas leis e atitudes desenvolvidas na sociedade. O adensamento da população negra na zona cafeeira começou a preocupar o governo imperial e a classe dirigente brasileira, que criou inclusive a "tese" da necessidade do branqueamento da raça. Isso acontecia pela necessidade de justificarem-se perante a Inglaterra, e mesmo pelo racismo latente que sempre existiu nas classes sociais ditas superiores.

Assim, pensou-se em trazer os imigrantes europeus, que passaram a vir aos milhares para o nosso país. Essa solução mostrou-se inócua, visto que os imigrantes passaram a formar núcleos e/ou cistos sociais, e porque o trabalho escravo ainda era dominante.

Pode-se verificar nessas áreas em desenvolvimento, uma passagem das relações escravistas de trabalho para as feudais, onde o modelo servil prevalecia. Mas ainda não se faz a superação do sistema escravocrata neste período. Será, porém, nestas áreas, um pouco mais à frente no tempo, que se fará a passagem das relações feudais para as capitalistas, "quando sobre as ruínas do escravismo, e os destroços da servidão, a burguesia brasileira se aninhará em território brasileiro" (SODRÉ, 1983, p. 93).

Sob todos os aspectos, a economia cafeeira foi o primeiro grande acontecimento nacional, que permitiu a emergência e consolidação da burguesia no Brasil. A economia açucareira e a mineração constituíram-se em ciclos econômicos onde entravam recursos externos, assim como eram economias de forma primário-exportadoras, reflexas e internacionais, diferentemente da do café, que se voltou para o desenvolvimento do mercado interno.

Tal se deu porque o café trouxe inovações na forma de produção, que determinou um crescimento interno, isto é, modificou as condições nacionais de produção. Isto requer o entendimento da principal diferença existente entre a economia cafeeira e o seu modelo, e as demais economias brasileiras com seus outros ciclos econômicos, pois que, com o café, surge uma nova sociedade, que

não só produz, como também o comercializa, produzindo um excedente monetário maior do que em qualquer outro modelo econômico, o que provocou a ascensão definitiva da burguesia nacional. "Onde relações capitalistas são introduzidas, como na elaboração industrial do café, outras contradições surgem". (FERNANDES, 1987, p. 151).

Assim, no Brasil, o contexto compreendido entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX é muito conturbado.

O processo de correção do desequilíbrio externo significava uma transferência de renda daqueles que pagavam as importações, para aqueles que faziam exportações. Acontece naquele momento histórico (e se repete no modelo econômico atual), que os lucros eram apropriados pela burguesia exportadora, enquanto que os prejuízos eram socializados entre as classes econômicas inferiores, visto que toda a população consumia produtos importados, principalmente alimentos e vestuário, e as taxas, tributos e impostos incidiam somente sobre as importações (Lei Alves Branco, de 1857). Os núcleos mais prejudicados eram os das populações urbanas, que viviam de ordenados e salários e consumiam por prementes necessidades grandes quantidades de artigos importados. Era uma imposição do modelo econômico-social vigente. Com isso surgia o proletariado brasileiro, que completava a estrutura capitalista onde "se retira dos antigos proprietários os meios de produção que lhes pertenciam e obriga-se-lhes a vender sua força de trabalho, único bem que lhes é preservado" (ENGELS e MARX in Sodré, 1983, p. 14).

Essa problemática faz surgir em seu bojo uma outra contradição - das revoltas e rebeliões no Brasil do primeiro quartel do séc. XX. As contradições internas do sistema, muitas vezes arbitrariamente justificadas como determinadas pela natureza (a seca, por exemplo, era a grande causadora da miséria nordestina) geraram tensões e conflitos. Estas revoltas denunciavam, na verdade, problemas de ordem social: o de um país pobre, que vivia do mercado interno, contra um país mais desenvolvido, que começava a crescer graças ao mercado externo. Era o Brasil "burguês" caracterizado sob todos os aspectos como capitalista moderno, mas com o agravante das diferenciações sociais serem maiores do que nas demais economias mundiais, e onde a burguesia fazia questão de não enxergar o que estava acontecendo com a totalidade da sociedade. Ela se preocupava apenas com seus próprios interesses, e tudo o mais não existia.

O Governo, por sua vez, é considerado incapaz de defender os interesses da fração exportadora e também os da população que vive do mercado. Assim, a burguesia nascente põe no palco suas reivindicações, a partir do final do séc. XIX (década de 80). Mais exatamente, em 1882, foi publicado pelos exportadores de café e seus representantes no Congresso, um manifesto que dizia:

um país que se projeta em enorme extensão do nosso planeta, contendo os mais variados climas e solos, todas as grandezas e opulências naturais, podendo produzir tudo, assimilar todas as raças e dar empregos vantajosos a todas as aptidões, não pode ser feitoria colonial (Manifesto no Congresso, 1882, in VIOTTI, 1987, p. 147).

Pois é essa mesma burguesia e seus asseclas que fazem, em nome do liberalismo político e econômico, a transposição do velho regime (Monarquia) para a República.

Num primeiro momento do Brasil republicano, entretanto, não houve modificações reais na estrutura social e política vigente. Apesar disso, a burguesia tem nessa época ótimos defensores, como é o caso do primeiro Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, defensor incansável do crescimento industrial e, conseqüentemente, dessa burguesia emergente. As derrotas de Rui Barbosa foram sempre derrotas da burguesia brasileira. Por isso, seu programa de governo sempre se voltou para os interesses burgueses que, em última instância, seriam os lucros aferidos pelas suas produções, mesmo que isso significasse a concentração de renda nas mãos de poucos e a pobreza permeando a maioria dos lares brasileiros.

O excedente da produção burguesa, no início da República, nunca foi transferido para a construção do bem comum. Ao contrário, esse excedente foi utilizado como incentivo ao desenvolvimento do mercado de capitais que, utilizando-se do numerário que não era reinvestido na cafeicultura, era apropriado pelos agiotas que financiaram as primeiras "indústrias nacionais".

Pouco a pouco as indústrias começam a surgir (início do séc. XX), mas a burguesia ainda sofreria suas derrotas e levaria algum tempo no seu processo de consolidação.

Após a proclamação da República, registraram-se, na Junta Comercial do Rio de Janeiro, oitenta e nove bancos e quinhentas e quarenta e nove "companhias". Além disso, nesse período, a libra inglesa subiu e o café declinou, gerando uma crise financeira que se fez em surdina: é o latifúndio contra a burguesia; o mercado interno contra o externo; o imperialismo contra as camadas inferiores que apoiavam a burguesia, pois que preferia que a indústria nacional não se desenvolvesse e a nossa dependência econômica se perpetuasse.

O Governo não escaparia do embate entre o novo e o velho regime. Em verdade, o velho regime, ainda que em agonia, desejava modificações estruturais no Governo (como a volta dos militares aos quartéis), para que seus representantes civis e oligarcas subissem ao poder, para que houvesse uma adaptação sua ao regime republicano. Os militares, por sua vez, serviam de sustentáculo para o novo regime, nas figuras de Floriano Peixoto, Rui Barbosa e Amaro Cavalcanti. Os dois últimos lutavam pelo desenvolvimento industrial, já agora o símbolo eco-

nômico maior da burguesia brasileira: "nenhum povo poderá ser grande, respeitado e feliz nas suas relações, seja de ordem interna, seja de ordem externa, sem a condição essencial de produzir riqueza própria, ao menos suficiente para socorrer as necessidades normais do Estado e das diversas classes da sociedade (AMARO CAVALCANTI, in SODRÉ, 1983, p. 135)."

Além de Rui Barbosa e Amaro Cavalcanti, também destacou-se Serzedelo Corrêa (todos Ministros da Fazenda na República Velha - 1889-1930), no combate ao velho regime e na defesa de uma crescente industrialização do país, a fim de se criarem condições de crescimento real e de não dominação pelo imperialismo internacional. Em muitos de seus comentários, Serzedelo Corrêa foi, de certa forma, profético, avaliando a necessidade da intervenção estatal em alguns setores da economia, incentivando o combate do imperialismo (sem defini-lo com tal), e fazendo e/ou insinuando a ligação entre o latifúndio e o imperialismo.

Reagindo a essas medidas, os latifundiários se opuseram às figuras de Floriano e Rui Barbosa. Dessa forma, organizavam-se para defender seus interesses. A burguesia deveria ser derrotada e esse processo se inicia quando Prudente de Moraes assumiu o poder, em 1893 (primeiro Presidente Civil da República), e retirou o incentivo à indústria, a não ser para aquela dita natural, que era a manufatureira de produtos agrícolas.

A partir de 1901, desencadeou-se no Brasil uma verdadeira "política de empréstimos externos", iniciada anos antes com o recrudescimento da força do latifúndio na direção do governo do país (eles faziam os empréstimos e o Governo, através do povo, é que pagava). Esta política subordinou cada vez mais a economia brasileira ao imperialismo, como na época do Império. Com Deodoro e Floriano, havia acontecido uma diminuição dessa submissão financeira do Brasil ao capital estrangeiro, mas, com a subida dos representantes dos senhores de terras e latifundiários ao poder, este processo se desencadeou e se fez presente em toda a República Velha.

Enquanto isso, a burguesia, embasada nos seus princípios liberais, crescia lentamente, sofrendo recuos e crises e enfrentando o latifúndio e a imprensa, que acusavam as indústrias de servirem a poucos. Cabe dizer, aqui, que este crescimento se deu no mercado interno, visto que o mercado externo era dominado pelo latifúndio.

A época de maior crescimento industrial, nesse período, foi o do primeiro quartel do séc. XX, quando eclodiu a Primeira Guerra Mundial. Durante o embate, a economia estrangeira estava voltada para a Guerra, deixando a nossa economia destutelada e num segundo plano. A burguesia brasileira aproveitou-se

desse interregno para promover seu próprio crescimento. Era a indústria nacional se afirmando, em substituição às importações. "Não se podia importar, produzia-se aqui os bens essenciais" (SODRÉ, 1983, p. 131).

De fato, durante a Primeira Guerra Mundial, o crescimento da economia brasileira se deu com capital interno, chegando a suprir, em parte, as necessidades do mercado europeu.

Dentro dessas perspectivas o imperialismo recrudescceu, a burguesia industrial cresceu e preparou-se para a luta. Essa luta começaria tão logo terminasse a guerra.

II.2. A luta pelo poder

Durante a Primeira Guerra Mundial, o Brasil viveu um paradoxo econômico: diminuíram as exportações, prejudicando um setor, e aumentaram as indústrias, beneficiando outro.

Cabe lembrar que o crescimento que houve neste período deu-se principalmente no âmbito interno. Externamente, a crise mundial afetava o Brasil, fazendo inclusive com que o Governo tomasse dinheiro emprestado no exterior, provocando a alta de preços que praticamente dobraram durante a Guerra.

Mesmo assim, entre 1914 e 1919, houve um crescimento de 109% na população industrial. Com isso foi possível acrescentar-se mais uma conquista na consolidação da burguesia brasileira: se no período do plantio de café na região sudeste houve apenas um crescimento ascensional; se no ato de crescer para o oeste paulista houve um início de acúmulo de capital; se na troca do escravo pelo imigrante houve uma adequação aos novos tempos; se muitos desses imigrantes tornaram-se comerciantes e depois industriais (com a apropriação do dinheiro acumulado com o excedente da produção cafeeira e que lhes fora emprestado pelos agiotas do mercado de capitais), formando a segunda classe da burguesia brasileira; se a burguesia trava uma luta com o latifúndio, ora ganhando, ora perdendo, a Guerra vai servir como fator determinante de uma nova fase - não a do surgimento da industrialização, mas a do desentrelaçamento do imperialismo, elemento que possibilitou momentaneamente que a "política conservadora" ficasse enfraquecida, uma vez que ela era reforçada pelo capital estrangeiro.

Finda a Guerra, o latifúndio e o imperialismo voltaram à carga do retrocesso político-econômico, acreditando que poderiam fazer a situação voltar a ser como era antes do conflito mundial. Mas os tempos já não eram os mesmos e, apesar das várias tentativas neste sentido, o Brasil já desenvolvia, em seu interi-

or, instituições como os Movimentos Anarquistas, os Anarco-sindicalistas, o Partido Comunista do Brasil, o Tenentismo, que não possibilitariam uma volta ao passado sem a deflagração de grandes conflitos internos.

Assim, esse período se caracteriza pela luta da burguesia brasileira em duas frentes: uma a favor dos avanços liberais, e outra contra o "radicalismo liberal" de ruptura com o passado. Ela queria ser liberal, mas dentro dos limites em que pudesse transitar sem grandes tensões.

Além disso, os conservadores continuaram a fazer empréstimos no exterior, principalmente agora socorrendo-se com os E.U.A., eixo econômico em torno do qual o Brasil passou a gravitar, a partir deste período. Desta forma, o dinheiro brasileiro passou a ser desvalorizado em detrimento do dólar americano, e o ônus da dívida começou a cair sobre os trabalhadores, que pagavam seus impostos e viam o seu poder aquisitivo diminuir, e também sobre a burguesia que, independente de sua vontade, viu-se inserida, envolvida e comprometida nesse processo histórico, social e econômico.

A burguesia, que não possuía direitos políticos-administrativos, no que se refere ao poder central, arcava com a responsabilidade das dívidas feitas pelas classes dos latifundiários. Por isso, ela começa com a ajuda da pequena burguesia e das classes médias, representadas pelos Tenentes a deflagrar os movimentos da década de 20, que iriam desembocar na Revolução de 1930.

De fato, o Tenentismo seria um movimento articulado com a finalidade de combater o latifúndio e seus vícios (eleitorais e governamentais). A crise internacional de 1929 determinou apenas o apressamento dos fatos, promovendo a ascensão ao poder de uma classe que não estava ainda politicamente amadurecida, e que serviria bem aos interesses da burguesia nacional.

Em outubro de 1930, a estrutura oligárquica, que era a expressão política da economia latifundiária, entra em colapso, substituída por um governo provisório que começa a definir seus rumos, flutuando na heterogeneidade da composição surgida na luta militar: de um lado a corrente tenentista, disposta a concretizar o seu honesto programa reformista; de outro, a corrente tradicional, disposta a alijar daquela, e dar ao Estado, a feição conveniente aos seus interesses. Depois do rompimento rápido, e jamais irremediável, com o latifúndio, a burguesia tenderá, pouco a pouco, com seus princípios "liberais", a compor-se com ele, para eliminar o componente agitacionista que se aproveitara para a derrubada da situação dominante. Era a ascensão definitiva, o apogeu e a consolidação dessa classe, agora na direção política e administrativa do Brasil.

Segundo Emília Viotti da Costa,

o "**bourgeois gentilhomme**", típico da elite brasileira, empresário ávido de lucros, assumiu uma posição ambígua ante a ética burguesa e o capitalismo. A ética capitalista, com seu culto à li-

berdade individual, sua valorização da poupança e do trabalho, seu apreço pelo "**self-made man**", não fazia muito sentido numa sociedade em que o trabalho sempre foi feito por classes sociais ditas inferiores, as relações humanas as definiam em termos de troca de favores e a mobilidade social dependia da patronagem da elite (VIOTTI, 1987, p. 9).

O sistema de clientela e patronagem, que existe desde o período colonial, impediu a racionalização da administração. A burocracia do Estado sempre foi cabide de empregados para esta classe social, as sinecuras sempre foram praticadas sem o menor escrúpulo, os burocratas sempre sujeitos ao capricho da política e ao revezamento dos partidos no poder. As lutas políticas se definiram como lutas de famílias e suas clientelas. A ética de favores sempre prevaleceu sobre a ética da competência e o bem público confundiu-se com os bens pessoais. Com a burguesia no poder o Brasil não mudou, antes confirmou um modelo praticado desde o Brasil Colônia e que, cristalizado, reflete-se hoje na sociedade que aí temos, pois o liberalismo que a norteia é interpretado e inferido de acordo com os interesses individuais de quem governa o país. É o liberalismo elitista, que favorece apenas os que são proprietários, e que excluí da esfera do poder todos os outros segmentos menos favorecidos.

II.3. O liberalismo "brasileiro"

Liberalismo - termo pertinente à doutrina que defende a liberdade individual no campo econômico e político. A formulação desses princípios remonta ao séc. XVII, quando John Locke teorizou sobre a Revolução Gloriosa (1688) na Inglaterra, onde a burguesia derruba o antigo regime e toma o poder. Mais tarde, Adam Smith, Malthus e David Ricardo também levantarão a bandeira do liberalismo que, apropriado por algumas sociedades e alguns cidadãos que acreditavam no direito da liberdade de pensamento, de expressão e, principalmente, no direito das sociedades se autogerirem sem a intromissão e o cerceamento vindos de forças externas. A apropriação e internalização desses princípios levarão à Guerra de Independência os E.U.A. (1776) e à Revolução Francesa (1789). Muita morte ocorreu e muito sangue foi derramado em solo europeu e americano.

No Brasil, também a burguesia tomou o poder apoiando-se nos princípios liberais do período da Ilustração européia, quando já não se concebiam espoliações, vilipendiações e dominações nas sociedades pretensamente cultas. Só que a forma de tomar o poder e interpretar os "seus" princípios liberais é um fato histórico "**sui generis**", e que se reflete no modelo social-econômico brasileiro até os dias de hoje.

Aqui, o liberalismo importado não se forjou na luta da burguesia contra a aristocracia e a realeza, nem evoluiu, como na Europa do séc. XIX, em função da Revolução Industrial, pois esta só ocorreria no Brasil no séc. XX. Seus limites, portanto, não seriam definidos no séc. XIX, pelas reivindicações do proletariado urbano, como ocorreu do outro lado do Atlântico nos países desenvolvidos, mas pela presença da escravidão e pela sobrevivência das estruturas arcaicas de produção. Para a compreensão do liberalismo brasileiro, é essencial indagar do seu significado específico, pois atrás de fórmulas aparentemente idênticas às do liberalismo europeu e norte-americano, existe uma realidade histórica distinta, que lhe confere sentido próprio: a de um país colonial e dependente, inserido dentro dos quadros do sistema capitalista.

No Brasil, os adeptos do liberalismo dos primeiros tempos pertencem, em geral, às categorias rurais e/ou à sua clientela. Nesse período, ser liberal significa, acima de tudo, opor-se à Coroa Portuguesa, na medida em que esta se identifica com a Metrópole. É a luta contra o sistema colonial que oprime e espolia estes segmentos sociais; é a luta contra as instituições prejudiciais aos proprietários de terras ou a seus prepostos ligados à economia de exportação, que constituíam o grupo mais poderoso da sociedade colonial.

Dentro desse contexto, reivindica-se a liberdade de pensamento e expressão, entendendo-a como o direito e a liberdade de denunciar a tirania do Pacto Colonial e/ou Exclusivo Metropolitano, ou seja, o direito auto-sustentado e determinado por Portugal de explorar o Brasil Colônia, como bem lhe aprouvesse. "O liberalismo expressa nessa fase o desejo de autogoverno: a aspiração a um governo livre de ingerências estranhas, independente dos favores e das imposições da Coroa Portuguesa (VIOTTI, 1987, p. 122).

Num segundo momento, o liberalismo brasileiro vai fundir as aspirações das elites rurais com as de outros grupos sociais: os escravos que almejam sua liberdade; a população livre e miserável que vive em núcleos urbanos, dedicando-se ao artesanato e que deseja o livre acesso a outros tipos de produção e/ou profissões sem qualquer forma de discriminação; a abolição dos privilégios que a riqueza instituiu na sociedade e que a situação e a estrutura colonial referendou.

Aspirações democráticas e liberais confundem-se freqüentemente nas reivindicações generosas e abstratas dos primeiros movimentos revolucionários em prol da emancipação política do Brasil. Os líderes desses movimentos geralmente pertencem aos grupos mais representativos da sociedade (médicos, advogados, professores, sacerdotes e proprietários de terras com visão progressista da política e da economia). Mas, em tudo e por tudo, não conseguiram formar um bloco único, numa perspectiva de interesses, ideais e ideologias comuns. Cada um defendia interesses diferentes, próprios e individuais.

O objetivo dos revolucionários, posto que contraditório em vários níveis, convergia apenas para a pretensão de libertar o país do jugo colonial. A política das Cortes Portuguesas, revelando em 1821 a intenção de manter as restrições à liberdade de comércio e a pretensão de recolonizar o país (o Brasil era Reino Unido, desde 1815), provocou a secessão. Proprietários de terras, altos funcionários, uma parcela dos comerciantes estrangeiros e nacionais ligados ao comércio exportador, procuram no Imperador a garantia de um movimento pacífico em que ficasse assegurada a ordem interna, estabelecendo um compromisso com a tradição. Por isso, e por esse acordo tácito, implantaram aqui, em nome do liberalismo, o regime monárquico, em detrimento da forma republicana adotada nos demais países da América. Interesses pessoais. Jogo de interesses. Seria inconcebível um modelo político-administrativo que derrubasse privilégios adquiridos há tanto tempo por uma classe social que sempre deteve o poder em suas mãos, controlando-o efetivamente. Era o resultado da vivência e da prática do "liberalismo brasileiro".

Não se modificou muita coisa a partir dessa pseudo-independência do Brasil, em 1822.

A nossa primeira Constituinte, em 1823, lançou-se à obra de transformar em realidade o programa liberal da classe dirigente. Com a Independência, o objetivo fundamental fora atingido: libertar o país das restrições impostas pelo Estatuto Colonial, mas sem mexer na estrutura sócio-econômica. Essa permaneceu intacta. O segundo objetivo seria organizar o país, de forma que os grupos que haviam gerido o movimento emancipatório assegurassem para si o controle do poder. Por isso as discussões mais sérias e o conflito mais grave ocorreram em torno da delimitação dos poderes.

Os liberais desejavam ampliar a esfera do Poder Legislativo em detrimento do poder real. Não conseguiram. Nossa primeira Constituição (1824) foi outorgada pelo Imperador Pedro I e nela se constatava a atribuição do Poder Moderador ao Executivo, o que lhe conferia o direito de governar de forma absoluta, nos moldes do antigo regime europeu - o Absolutismo Real. Eis aí o novo liberalismo, restaurando, em terras da América, o regime que deflagrou revoluções nos E.U.A. e na Europa para poder ser extinto, porque seu ideário era baseado no humanismo e na democracia. Aqui, em seu nome, instalou-se exatamente a tirania. A decepção atingiu até aqueles que não se identificavam totalmente com o real liberalismo. Ao povo que acreditou e se comprometeu com ele, só restou lamentar. Mas, insufladas, logo após, pelas facções que disputavam o poder, as massas vencidas, em 1822, seriam fator de agitação durante o Primeiro Reinado e Regências (1822-1840) e veriam, por fim, suas aspirações frustradas quando da implantação do "Regresso" no Brasil. Lutaram, fizeram revoluções de cunho

popular e liberal. mas todas foram sufocadas pela força do poder real e dos senhores de terras e escravos e também por aqueles que, no plano das idéias, desenvolveram o liberalismo antidemocrático e anti-humanista. É o momento do Regressismo na política brasileira, que aqui se instalou a partir de 1836, e que tinha por objetivo excluir do processo político-administrativo todos aqueles que não aceitassem o liberalismo estruturado, sistematizado e determinado pela classe que detinha o poder, e que era caudatária da mesma que sempre esteve, desde o período colonial, nos comandos dos destinos da Nação brasileira.

No Segundo Reinado o quadro se repete, pois nada se modifica nesse processo sócio-político-econômico, e o Regresso conciliou os partidos políticos e adversários, quando fez a partilha do poder nos moldes da "troca de favores". Apesar das contradições internas que esse sistema faria emergir, o esplendor econômico, determinado pela cafeicultura, transferiu para mais tarde os ressentimentos até então refreados e gerados por um liberalismo que só existiu para aqueles que continuavam a controlar as rédeas do poder. O "liberalismo radical", inferido pelos donos do poder, e que era desejado por todos os excluídos do processo político, social e econômico, nunca chegou efetivamente a ser praticado no Brasil.

Quando da Proclamação da República e da inserção do Brasil no modelo capitalista da economia mundial, também o liberalismo não pôde ser aqui vivenciado. No início do séc. XX, a realidade política e econômica mundial já tinha avançado no tempo e no espaço, e os princípios liberais já não faziam sentido num mundo onde a livre concorrência tinha sido substituída pelo capitalismo monopolístico, e a lei do mais forte é que prevalecia. O acordo tácito entre as grandes potências, da divisão internacional do trabalho, jogaria o Brasil para os porões do Terceiro Mundo, onde a ordem instituída era a de ser fornecedor de matéria-prima e de mão-de-obra barata, para dar continuidade ao desenvolvimento e crescimento econômico do Primeiro Mundo, ou Mundo Industrializado. O liberalismo desse período, no Brasil, seria apenas mera abstração. Teoria vã. Demagogia apropriada por todos aqueles que pudessem se beneficiar do sistema.

Um pouco mais à frente no tempo histórico, houve uma tentativa de restauração, no Brasil, dos princípios liberais. Foi durante a Revolução de 1930. Mas também ali tudo não passou de idealismos e utopias. Na realidade, nem revolução existiu. Apenas a troca de grupos de oligarcas brasileiros no poder. A reprodução do sistema iria se perpetuar, mesmo após 1930. O liberalismo no Brasil serviu apenas para justificar os atos de todos aqueles que, usando da demagogia, têm-nos prometido a constituição de um Brasil melhor. Para se constatar essa assertiva, basta fazer, com isenção, uma leitura histórica do processo social que hoje é a realidade brasileira.

II.4. Os reflexos sócio-político-econômicos da ordem instituída

Assim como se falou até agora de nossas elites, que historicamente saíram de um processo perverso norteado pelo liberalismo alterado em seus valores essenciais e que, por isso, não permitiu a prática de uma cultura verdadeiramente liberal, mais ética e mais moral, é importante também ressaltar-se a cultura das massas que se amalgamou a partir dos valores das classes dirigentes para poder sobreviver. A partir disto, será possível ver como e porque o povo brasileiro também é responsável pela realidade que se nos impõem, e o que é necessário fazer para reverter essa realidade.

A organização da sociedade e seu processo de modernização contaram com várias determinantes, mas é quase consenso dizer-se que, internamente, contou-se com uma fraca cultura política, por causa da forma como ela foi estruturada ideologicamente, como se deu a formação das elites e a instituição do sistema político. É vasta a historiografia que analisa, sob vários enfoques, a formação sócio-político-cultural do Brasil. Dentre elas dar-se-á destaque ao clássico "Os donos do poder", de Raimundo Faoro (Faoro, 1989), que mostra o peso da burocracia estatal na vida brasileira, cuja principal consequência cultural foi a natureza das relações patrimonialistas de poder que aqui se estabeleceram. Abriu-se assim o caminho para uma aprendizagem perversa do povo, acostumado à imagem de governo-pai.

A versão patrimonialista que revestiu a cultura brasileira acabou frustrando, em suas origens idéias de autonomia, liberdade e cidadania. Na medida em que o Estado subordinou a sociedade civil com relações de poder paternalizadas, favoreceu o aparecimento de vários vícios sociais e políticos, e entre eles engendrou a figura do "salvador da pátria", que é como o povo gostaria de ver seus governantes.

O nosso "herói" não aparece na figura do indivíduo comum, o cidadão, que é portador de ideais e projetos capazes de favorecer a coletividade. Aparece naquele que mostra ter condições necessárias para resolver nossos problemas, satisfazer nossas necessidades, dar-nos proteção. Não é de se estranhar, pois ter se formado aqui um espaço para líderes carismáticos, regimes populistas e autoritarismos. Todos esperam favores de seus governantes e do Estado. Até aprendeu-se a conviver com o autoritarismo e aceitar o despotismo, desde que eles nos mantenham alimentados, empregados e nos dêem segurança.

O povo pensa assim porque a sociedade brasileira sempre foi muito mais passiva do que ativa.

Com isso forjou-se aqui uma cultura de dependência mútua, que inibe os processos de autonomia, de crença na capacidade de resolver por nós mesmos os próprios problemas, processos estes fundamentais para uma autêntica cidadania. Em seu lugar, emergiram a arrogância das elites e a timidez, a insegurança e o ressentimento das classes populares.

Esse ressentimento ensejará a prática da "malandragem" pelo povo, uma interação natural entre a ordem e a desordem, entre o legal e o ilegal, entre o favor e o direito, porque não há como convencer o homem comum de que agir na esfera legal é melhor. Ele está acostumado a ver que os que "se deram bem na vida" são os que praticaram falcatruas, e ele precisa praticá-las e aproximar-se o máximo possível das elites para também "levar vantagens".

O povo aprendeu a se relacionar com as elites autoritárias, dissimulando ressentimentos e descontentamentos, enquanto aquelas escondem a fórmula da solução de seus problemas. Isso não é hipocrisia no sentido de perversão moral. É apenas a maneira que o povo encontrou de sobreviver numa sociedade que o excluiu e que não vê que ele existe. Essa é a nossa versão malandra de viver, que tem suas origens históricas nas fazendas, nos engenhos, nos palácios do Império e nas ruas da República. Uma herança que nos acompanha e que compromete o ideal de cidadania.

O casuísmo incrustado em nossa cultura procede da dinâmica de nossa formação política. Os compromissos sociais não visam a universalidade, mas sim pequenos grupos. Nossa cultura política reflete as condições objetivas e subjetivas que serviram de amálgama para nossa prática social. Nossos atores políticos não aprenderam com Maquiavel como conservar o poder, mas sim com os poderes instituídos de nossas elites. E nesse aprendizado incluem-se as regras e leis que precisaram ser criadas para excluir as massas do processo decisório, deixando que os políticos negociem e administrem os conflitos. "Façamos a Revolução, antes que o povo a faça" (Antonio Carlos de ANDRADA, durante o processo de Revolução de 1930).

Aqui, a formação do cidadão sofre todas essas influências, e isso imprime à cultura brasileira a marca do ressentimento e de uma submissão que camufla processos de resistência, permitindo aos subalternos enganar, fazendo parecer que estão sendo enganados. "Fingir-se de morto para..." Foram formas criadas pela própria necessidade de sobrevivência: entrar no jogo do dominador, procurando se defender. É o famoso "jeitinho brasileiro", que acaba comprometendo, de uma forma muito perversa, a prática da cidadania. E embora esta prática do jeitinho não seja a melhor forma de resistir, é certamente a única ou a mais fácil que o cidadão encontra para suportar o desamparo. O que a ordem legal lhe nega, ele procura na ordem ilegal, em todos os sentidos - na vida familiar, na

comunidade, no trabalho, na sociedade. Ele aprendeu com a vida, e com os exemplos de amigos e desafetos, que na vida comunitária existem normas estabelecidas que são para todos e, portanto, impessoais, mas aprendeu também que as punições ficam na ordem pessoal. Ele aprendeu que "o direito é a lei do mais forte", e que para sobreviver ele precisa ter mais fôlego, pois só os que sabem viver chegam lá. Isso não é irrelevante na formação política da população, que aprendeu a transitar entre a ordem e a desordem sem sentimento de culpa, sem achar que norma é direito e que desrespeitá-la é crime, porque ele não sabe o que é cidadania.

Na formação da nossa ordem política está presente um processo perverso de exclusão das classes populares em tudo o que diz respeito à tomada de decisões. O povo desconhece seus direitos porque nunca teve acesso a eles, e não cumpre com seus deveres porque acha que eles existem só para alguns - os mais desprovidos. Imersos numa sociedade onde direitos e deveres se confundem com privilégios e castigos, o povo aqui formou-se como bestializado, organizado em verdadeiros currais eleitorais para os donos do poder. E a partir daí está formado o clientelismo do qual o povo participa, achando que está levando vantagem e recebendo favores, mesmo quando o que consegue é apenas uma pequena parcela daquilo a que ele tem direito naturalmente. A cidadania mais uma vez não é levada em conta. O cidadão é transformado em "esperto". O clientelismo aqui aparece como irracional, pois transforma o direito em favor. O indivíduo paga para receber o que já é seu, o que lhe pertence.

Como diz Foucault (1977), só se conhece o poder pelos seus efeitos. Assim também se passa com as falas, os discursos, que por seus efeitos apontam para o modo de produção em que foram constituídos. Em nosso caso, eles remetem ao personalismo impregnado em nosso imaginário. Ele reflete nossas instituições, nossas formas próprias de viver e de conceber o mundo. Daí a dificuldade de universalismos para nós. O nosso universal é particular, refere-se à nossa família e aos nossos amigos. É difícil aceitar o universalismo de procedimentos quando não se vive sob o império da lei, quando se sabe que existem leis só no papel, ou então para uns poucos cumpri-las, porque também existem formas "oficiais" de burlá-las. O "jeitinho brasileiro", tão anticiência, aponta para a maneira brasileira de enganar o instituído. Isso não significa que se tenha um povo sem caráter, como afirma Nilda Teves Ferreira (FERREIRA, 1993, p. 217). Como também não significa que todos sejamos "Macunaíma", herói sem caráter de Mário de Andrade. Significa, apenas, que a nossa ordem social, política, econômica e ideológica, forjada em valores que desconheciam os anseios de toda a camada popular brasileira, para privilegiar apenas as elites, acabou por criar um certo desajustamento da nossa maneira de agir em relação à racionalidade global da

sociedade, pelo menos de sociedades não tão dicotomizadas em classes como a nossa, e onde os valores de ética, moral e de cidadania são primordiais.

A idéia de universalismo, de bem comum com a participação de todos, de cidadania plena, demanda normas impessoalizadas, e também condições para fazê-las cumprir, que o povo brasileiro desconhece por não ter tido oportunidade de praticá-la. Nossos valores políticos, sociais e ideológicos emergiram de outras fontes que nada têm a ver com aqueles que se precisa praticar para atingir o bem comum e a cidadania plena - práticas que poderão levar à reversão da realidade em que estamos inseridos.

Esta parece ser a questão fundamental para a tomada de consciência da possibilidade de transformação: educar para a cidadania.

II.5. A classe dirigente de hoje

Uma leitura isenta da realidade brasileira atual revela, sem grandes esforços, ser este um país de carências. Carências éticas, carências morais, carências humanas. O Brasil de hoje é uma complexa soma de carências, reflexo de sua formação histórica, que projetou o Estado como instituição criada para atender apenas às necessidades dos mais fortes, dos que dominam, dirigem e determinam o que é conveniente a si mesmos e, na sua "oligofrenia", o que seria melhor para todo o conjunto de cidadãos. Exemplo disso, estampada em todos os meios de comunicação de massa do país e do mundo, a escandalosa queda do ex-ministro Rubens Ricupero, que por "falta de escrúpulos" classificou bem a função da máquina estatal brasileira. O fato ocorreu no início do mês de setembro de 1994. Provavelmente práticas semelhantes teriam sido constantes ao longo da História do Brasil e, tratadas como prosaicas ou banais.

Este incidente serve apenas para ilustrar o que se pretende provar: as classes dirigentes do Brasil foram formadas à sombra de valores éticos e morais contrários ao ideal de uma sociedade voltada para a construção de uma política preocupada com o bem comum, com a cidadania e com paradigmas que reflitam a igualdade social num Estado liberal democrata.

Hoje, no Brasil são relatados como fatos corriqueiros as inconveniências cometidas pelos dirigentes, como se tal comportamento seja inerente ao caráter de todo brasileiro, pois "somos todos corruptos, de alguma forma" (Mário AMATO, Presidente da FIESP, em 1992), ou ainda

deslizes acontecem a vida inteira. No momento em que você ocupa um cargo que te favoreça de alguma forma, acho até um pouco de burrice não aproveitar da situação (Maria Helena

GUINLE, "socialite" carioca, numa entrevista à revista "Interview", em dezembro de 1992, quando lastimava o "impeachment" de Collor).

Numa sintonia com o tempo, levantou-se o que se extraiu dos principais jornais e periódicos nacionais, no ano de 1993, quando foram denunciados os "deslizes" das elites atuais. Se necessário fosse, poder-se-ia até fazer um "diário", tantas foram as falcatruas cometidas. Prefere-se apenas de forma globalizante, destacar alguns fatos que engrossaram o "mar de lama" que envolveu o Brasil nesse período: foram constatadas irregularidades na compra e venda de Estatais (caso VASP); o maior amigo do ex-presidente Collor, (P.C. Farias) foi preso e condenado por corrupção, falsidade ideológica, evasão de divisas e exploração de prestígio; o Presidente da Câmara dos Deputados, Inocêncio de Oliveira, foi denunciado por prevaricação; Orestes Quércia, também denunciado por corrupção; o Ministro da Fazenda, Eliseu Rezende, por ter ajudado a empreiteira "Odebrecht", da qual tinha sido funcionário graduado; a Polícia Militar de Alagoas foi acusada de desvios de conduta; os deputados Onaireves Moura e Nobel de Moura são apanhados no exercício da compra de votos para seus partidos; no escândalo do "Orçamento", José Carlos dos Santos, assassino e ladrão, denunciou rede milionária de corrupção envolvendo deputados, senadores, ministros, governadores e empreiteiras.

Irregularidades como essas poderiam compor um tratado inteiro com denúncias sobre a elite brasileira, que se acostumou a viver à sombra de um Estado por ela corrompido, que no seu entender existe apenas para servi-la, favorecendo-a e privilegiando-a. Mas, o que se deseja provar com esse trabalho é que a burguesia brasileira atual é a mesma de seus primórdios. Sem alterar os seus vícios e valores, desvelando para toda a sociedade uma vivência aética - beirando a imoralidade, numa concepção de que a corrupção faz parte do sistema de poder, tão natural e tradicionalmente quanto os mais elementares hábitos culturais da população.

No Brasil, a corrupção das elites está enraizada a ponto de as massas populares, em seu senso comum, criarem dezenas de expressões para designar corrupção. Para infelicidade da Nação e, para confirmar um princípio antropológico, existem no dicionário da língua nacional, hoje, várias palavras que qualificam corrupção, prática comum que permeia a vida social, política, econômica e ideológica dos brasileiros. Essa é uma verdade da qual não se pode fugir, a não ser que se possa reverter a prática cultural de hoje, substituindo-a por outra, baseada em novos valores. Essa mudança requer tempo, esforço e compreensão crítica da realidade que levou-nos a cristalizá-la assim como se nos apresenta. Necessário se faz também, muita competência, pois é certo que se a História ensina algo, pode-se, generalizando, inferir-se que corrupção, fome, desigualdade so-

cial, poder degenerado nunca indicaram que o Brasil estivesse fora do rumo. Ao contrário, ele está, desde séculos, exatamente onde sempre imaginaram e desejaram suas elites. Porque em essência é este, exatamente, o projeto dos dirigentes brasileiros, posto que o país que aí está, marcado por desgovernos, corrupção generalizada, crime organizado, fome, má distribuição de renda, analfabetos, miseráveis, instituições falidas, é o Brasil que interessa àqueles que o dirigem. O modelo de vida que convém à classe dominante é calcado justamente nos gritantes desníveis sociais da população.

O "liberalismo à brasileira" desencadeou essa forma de comportamento que já não causa estranheza e impede a capacidade de indignação da maioria, ainda que seja contrária à ética. Os detentores do poder excluíram a ética da vida pública: "No Brasil a ética é privada, se tanto. Ela só é válida para a família." (Bolívar LAMOUNIER, no "O Estado de São Paulo", 08/05/94).

Assim, abriu-se caminho para uma carreira de favorecimentos pessoais e privilégios. É o Brasil de hoje que necessita de soluções urgentes, que perpassem pelo resgate da cidadania e, paralelamente, pela luta da prática da ética e da moralidade. Esse é o mínimo que o cidadão organizado terá que exigir do Estado e de seus dirigentes.

É preciso sentir, saber que somente uma atitude corajosa de todos os cidadãos poderá alterar esse quadro que, ao contrário do que alguns pensam, é passível de mudanças. É necessário também apreender que esse clamor por justiça e eficiência, esse sonho de decência e respeito, só se concretizarão quando não mais se constituírem em ação individual, com cada um querendo mudanças sem deixar sua ilha de sossego, mas se tornarem ação conjunta, esforço coletivo de todos aqueles que exigem mudanças já.

Como quer Pedro Demo, isso se materializará quando, através da educação, se tiver condições da prática efetiva da cidadania. E o caminho a ser percorrido será certamente o da "escola", que, através de instrumentos próprios, levará a redescoberta da cidadania organizada que, a seu turno, desmoralizará o Estado que se tem - liberal/burguês - refratário ao controle democrático de baixo para cima. Não será necessário tramar a sua morte, porque que sabe-se que é instituição inevitável e necessária, mas se faz imprescindível colocá-lo a serviço de toda a sociedade, e não apenas de um segmento dela. Esse "todo" da sociedade é que de forma democrática deverá definir o tamanho, a função e os valores do Estado. (DEMO, *passim*, 1993_b)

E é a escola e a educação que se analisará daqui para frente neste ensaio, como instrumentos eficazes de reversão da realidade histórica vista até aqui.

CAPÍTULO III

OS VALORES DA BURGUESIA COMO FONTE E INSPIRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Até o momento viu-se como se formou a burguesia em geral, e de modo especial a burguesia brasileira, cuja expressão máxima é sua classe dirigente. Ora, é essa classe que procura perpetuar-se no poder. Para isso precisa que sua dominação não apenas não seja contestada, mas ainda seja aceita e, se possível, seja desejada, como no slogan: "Éramos felizes e não sabíamos".

Sem dúvida, como qualquer moralista, desde Heráclito a Kant, de Aristóteles a Peter Singer, todo homem possui o senso do dever traduzido na "boa vontade" (KANT, in *Metafísica dos Costumes*), pois que o "ético protege o homem" (HERÁCLITO, Fragmento 119). Portanto, faz-se necessário que se traduza a dominação como bem, e que os dominadores se façam passar como os melhores, no meio em que atuam. E é a consciência de que os valores existem para serem cultivados que está arraigada no brasileiro, considerando-se sua "formação" ou "deformação" a partir de uma pseudo educação humanística-cristã recebida e/ou imposta, como se pode apreender em qualquer livro didático e no próprio comportamento do povo.

Indispensável se faz conceituar como "valores" a submissão de uma maioria à uma minoria que constitui a elite da cultura, porque são os donos do poder econômico e político.

Tratar-se-á, neste capítulo, dos "valores" que se instalaram na cultura brasileira, - valores que convêm à burguesia, e no último capítulo a atenção maior será dada à "doutrinação" desencadeada por esta classe social, que se utiliza da educação, para manter o **status quo**.

III.1. A bondade

O primeiro valor é o bom, ou a bondade. O homem deve ser bom, isto é, antes de tudo deve cumprir seus deveres para ser feliz. É necessário que o homem preze acima de tudo a ordem moral. O Bem é o desejo supremo do homem (ARISTÓTELES), que já está inscrito no próprio homem (SÓCRATES) pois só comete o mal o ignorante. Esse valor primordial para o homem que vive em sociedade só é válido, entretanto, para as classes dominadas e dirigidas por aquele

segmento “maior”, que pode e deve estar acima dessas determinações ou representações morais. A burguesia - o dirigente -, afirma Maquiavel (O Príncipe) deve apenas parecer boa; não é necessário ser bom; basta que se pense que ele é bom. O vulgo gosta de ser enganado, e a maioria do povo é feita do vulgo.

Quando, portanto, se pratica um ato de justiça deve-se enaltecê-lo como uma “doação” de bondade de quem o praticou. Assim se manipula a classe dirigida fazendo-a acreditar que está sendo atendida em seus interesses, mas trazendo-a alienada e submetida aos valores que somente interessam aos que têm o poder. Exemplo disso é a leitura que pode ser feita do discurso do Sr. Ministro da Fazenda, Ciro GOMES, em 28 de outubro de 1994 em comunicado oficial à Nação: “Pelo Plano Real devolvemos 15 bilhões de reais à população, e isso é irreversível. Com isso o povo, o pobre, pode comprar mais alimento e roupa”.

Poucos foram os brasileiros que conseguiram fazer a crítica desse discurso. O povo ignora o que significa essa doação “bondosa” do Governo, quando se considera que, apenas 4% dos grupos e indivíduos detêm 92% do PIB brasileiro. Mais ainda quando se sabe que na atual conjuntura os preços estão sob pseudocontrole. E ainda existe, imbricando-se a esta postura de nossos dirigentes, toda uma doutrinação de que o “povo não deve comprar...” Ao comprar-se tudo o que se necessita, estar-se-á gerando “mais inflação” que poderá destruir todo o Plano Real. E disso o Governo não poderá se sentir “culpado”, pois quem terá desencadeado todo o processo destrutivo será o povo que, por ser “ganancioso”, não conseguiu uma vez mais ser altruísta e cooperar para o bem geral da Nação.

Assim, o povo fica com o remorso de não ajudar o Governo e de não cumprir o seu dever, o seu dever de brasileiro (“ufanismo”-não cidadania) e seu “dever de cristão, que para ser feliz precisa agradar a Deus e ajudar o próximo”. Este é o segundo valor que se traduz na religião.

III.2. A religião

Em muitas situações e circunstâncias não há como se negar a proposição de Karl MARX de que “a religião é o ópio do povo”. Ao menos é isso que os dirigentes desejam. Ao hierarquizar seus valores, a burguesia se propõe a trazer o povo, ou melhor, a “massa”, sempre alienada, cultivando assim a Pirâmide da Alienação Social. A religião é um dos seus valores mais altos, porque através dela não precisa dar muitas explicações da justificação do seu poder. A própria religião de **per si** é justificativa da divisão das classes sociais: “...os pobres terão o reino dos céus...” Assim, exaltam-se ministros que são religiosos, e por conseguinte, cumpridores de seus deveres e obrigações; ao mesmo tempo em que

apontam-se como desviados de seus rumos os padres e pastores que levantam a bandeira de justiça social, ou que apoiam os “desiguais” e as classes oprimidas, ou que discutem políticas governamentais. “Fazer a crítica do comportamento dos dirigentes é algo que não compete aos religiosos”. De sua competência é apenas a prática de uma vida de subserviência aos seus superiores e principalmente a pregação do “Evangelho” calcado no imaginário do trabalho árduo, da pobreza e da obediência, valores que sempre “engrandecem” (o homem comum) e agradam a Deus. O ideal seria a prática do mais puro estoicismo, tanto por parte dos pastores como de seus seguidores. Com essa postura não se necessitaria discutir a desvalorização dos salários, a fome, a falta de moradia, o desemprego, a miséria...

Obviamente, não há declarações explícitas dessas intenções da classe dirigente; se assim o fizessem não mais seria um mecanismo de exploração e certamente levaria o povo a rever sua postura.

No Brasil a religião é bastante utilizada pelas classes dirigentes na tentativa de passar uma imagem de moral e ética cristã a todos aqueles que cultivam esses valores. E sabe-se que a grande maioria da população brasileira é apegada e valoriza muito as posturas e comportamentos religiosos. É comum em nossa sociedade ver-se “grandes figuras” visitando religiosos ou participando dos cultos religiosos, mesmo sendo ateus. Acredita-se que o exemplo educa e que sua dominação será mais bem aceita se conseguir passar para o povo a personificação de sua religiosidade, ainda que fundamentada na falsidade. Mais uma vez aqui o princípio maquiavélico de que é preciso “parecer, parecer”..., mesmo que esta atitude não seja verdadeira.

III.3. O dinheiro

Como o homem, mesmo o estóico, não vive só da prática da bondade e do altruísmo, nem só de rezas, orações, peregrinações, porque precisa se alimentar e matar sua fome e de sua família, é natural que exista um limite para suas privações. Ultrapassado esse limite podem desencadear-se alguns tipos de comportamentos que se tornariam de difícil controle. A classe dirigente sabe disso e sabe também que para se viver num patamar próximo do “humano” é preciso ter recursos financeiros, é preciso ter dinheiro. Sabe também que mesmo o mais pobre e ignorante representante do povo não aceita mais a proposição de “que é mais fácil um camelo passar por um buraco de uma agulha do que um rico entrar no céu...”. Então é preciso apelar para as leis econômicas, para que ao mesmo tempo em que sirvam aos interesses maiores dos donos do poder, sejam

também atenuante das privações extremas a que as classes trabalhadoras estariam sujeitas. Mesmo porque é preciso que essas classes trabalhadoras tenham as mínimas condições de continuar a trabalhar, para que a acumulação do dinheiro aconteça, realimentando o processo de produção e reprodução do capital e dos bens de capital. Veja-se o que Marx fala a respeito, como doutor em Filosofia:

As sensações e as aspirações humanas são afirmações ontológicas do ser, de natureza humana, que só se afirmam pelo objeto que as realizam. Sensações significam as inclinações, as paixões, as emoções que exigem serem realizadas. O desejo indica a carência do ser humano, e exige sua realização, sua complementação que determinará a satisfação, o gozo. Ora para suprir tais faltas, para preencher essas necessidades vitais, "só por meio da indústria desenvolvida, isto é, pela mediação da propriedade privada, constitui-se a essência ontológica da paixão humana, tanto em sua totalidade como em sua humanidade; a própria ciência do homem é, pois, um produto de auto-afirmação valente do homem" (MARX, 1974, p.34).

Com isso Marx estabelece as bases ontológicas que levam o homem a se definir pelo dinheiro e a existir sob o aspecto econômico.

Ainda esta mesma análise apoia-se também nas afirmações de GOETHE e SHAKESPEARE. Faz-se mister aqui então parafrasear os dois textos dessas poetas: a) Goethe em Fausto, diz que se o homem não possui pernas e é impotente, ele pode compensar-se pelo dinheiro:

Se posso pagar seis cavalos
 Não são tuas minhas forças ?
 Ponho-me a correr como um verdadeiro senhor,
 Como se tivesse vinte e quatro pernas.

O que serve de meio pode servir para ser eu mesmo: não tenho pés, mas o dinheiro mos dá sob forma de carro...

b) Shakespeare em Timão de Atenas:

Ouro ! amarelo, reluzente, precioso ouro !
 Não, deuses, não faço súplicas em vão [...]
 Assim, um tanto disto tornará o preto branco,
 o repugnante belo, o errado certo, o vil nobre,
 o velho jovem, o covarde valente [...]

Por que isto arrancará vossos sacerdotes e servidores de vossos lados: este escravo amarelo tecerá e despedaçará religiões; abençoará os amaldiçoados; fará alvacentas lepra adorada; levará ladrões, dando-lhes título, reverência e aprovação ao banco dos senadores; isto é o que faz a desgastada viúva casar-se novamente; a ela, para quem o lazarento e ulceroso feridas abríam

a goela, isto perfuma e condimenta para o dia de abril novamente. Vem, elemento danado, tu, vulgar rameira da humanidade, que instalas a disputa na multidão de nações [...].

O dinheiro, conclui Marx, sou eu. Se eu o tenho eu sou o poder. É o traje de ter em ser. Porque com o dinheiro o capitalista se reveste de um poder onipotente. Com ele pode comprar tudo e se torna a propriedade por excelência... Quem possui dinheiro se reveste de poder, que pode até comprar as pessoas - principalmente as mais necessitadas.

Essa é a análise de Marx apoiada em Goethe e Shakespeare, idéia que se passa a mostrar ao povo (classe trabalhadora) e sobretudo à classe média (ora em extinção). Donde se segue o discurso sobre a ordem e a garantia econômicas, esquecendo-se de dizer que as riquezas do mundo, e principalmente do Brasil, são mal distribuídas e apropriadas por aqueles que não as produzem. Os verdadeiros construtores das riquezas quase nunca chegam a usufruir delas. E essa mola mestra da economia nunca é apresentada na sua crueza e brutalidade, mas dissimulada e de um modo insinuante, nas representações das regras econômicas, sobre cujos pilares se constróem outros valores da burguesia.

III.4. A Ordem e a Paz

É fator determinante para que haja ordem e paz, que a riqueza das nações continue crescendo e beneficiando a todos. Daí a necessidade de respeitar as leis de mercado. Como se as leis fossem realmente igualitárias em todos os aspectos.

Sem dúvida é necessário que haja leis e que estas determinem a igualdade entre os desiguais. "Todos são iguais perante as leis", eis um princípio que é indiscutivelmente válido numa sociedade que se quer liberal-democrática. Ninguém o pode negar de modo claro, sob pena de se transformar em inimigo da humanidade. Mas o que significa esse princípio na sua prática mais literal e efetiva?

Peter Singer, na sua obra "Ética Prática", capítulo II, mostra que é muito fácil enunciar o princípio formalmente, de modo genérico e abstrato. Mas, quando se trata de aplicá-lo, faz-se mister um filtro ou uma teoria. É necessário que se estabeleçam critérios de igualdade que sejam consensuais, como deseja HABERMAS (1991, p. 303-310). Mas nesse diálogo os menos favorecidos são excluídos, porque nem sequer se podem fazer ouvir, pelo fato de não saberem falar do desconhecido para eles.

Nas discussões que envolvem diferenças de distribuição de riquezas e de privilégios, sempre se invocam os direitos adquiridos: "quem roubou não vai rou-

bar mais..., quem prevaricou não poderá prevaricar mais...” No entanto, não se discute nem se condena o modo como tais privilégios e riquezas foram adquiridas; não se contesta se as leis que os permitiram eram justas ou não. Esse debate nunca interessa as classes dirigentes porque traria a confusão, a subversão da ordem, a ruptura com o estabelecido, juntamente com perdas de riquezas e de tantos outros argumentos que podem apenas justificar as leis de mercado, mas, que nunca conseguem sanar a miséria crescente das classes marginalizadas. Por isso Politzer, em sua obra “Princípios Fundamentais de Filosofia”, afirma que a burguesia se considera predestinada a ser a classe dirigente para promover a paz e ordem, e também para garantir a justiça e a nacionalidade (POLITZER, 1974, p. 360-363).

III.5. O Trabalho, a Preguiça e a Liberdade

Para justificar suas aquisições, evoca seus princípios de economia, de luta, de organização, enfim, numa palavra, o seu trabalho. É comum apresentarem-se como modelos de pessoas que enriqueceram através do trabalho árduo e com dificuldades quase insuperáveis (Exemplo é o discurso político-demagógico do “Populismo”). Lutaram todas as lutas, fizeram todos os sacrifícios e chegaram ao seu lugar pelo próprio esforço. Sua riqueza é mérito seu, numa sociedade capitalista que sabe “respeitar a livre concorrência e a competência dos melhores”. São posturas liberal-burguesas.

Não se trata, pois, de apresentar a **quaestio facti**, a questão de fato; são ricos **ex vi juris**, em força do direito. É a teoria da meritocracia. Muitos economistas, no decorrer da História, procuraram justificar o acúmulo de riquezas por apelos à capacidade individual e a estratégia do uso dos meios legais para fazê-lo. Salvo raras exceções, isso dificilmente acontece. A riqueza que existe, para se concentrar nas mãos de alguns, terá necessariamente que ser espoliada de alguma forma, de muitos outros, que se tornarão os espoliados.

Não se põe em dúvidas as situações reais onde sempre haverá pródigos que jogam fora fortunas e otários que se deixam lograr. E também aquelas onde o cidadão comum, encontrando condições propícias, com competência e um pouco de sorte, tenha conseguido vencer e conquistar um lugar de destaque na sociedade. No entanto, é difícil aceitar um controle nos negócios particulares (pretensão socialista), com o conceito que se tem de liberdade e de democracia. É o individualismo, sobre o qual se assenta o Liberalismo, que repudia qualquer tipo de ingerência, em qualquer circunstância, como Locke o demonstra no seu tratado sobre política em bases epistemológicas.

Também para Alberto Oliva, fica sempre muito difícil para um indivíduo só conhecer todas as regras econômicas, esgotar todas as suas possibilidades para acertar sempre, tendo a capacidade de usufruir de todas as benesses da ciência econômica moderna. Para ele, isso seria inclusive desastroso, numa dimensão da economia política. Eis seus argumentos: Se a ciência só fornece conhecimento imediato de particulares, como poderemos estendê-lo a outros dados universais? O entendimento humano possui uma capacidade muito exígua, muito limitada, restrita a poucos casos. Como conhecer todos os lances da economia, como controlar todos os contextos particulares? É preciso que todos tenham a liberdade de agir segundo sua vontade. Do contrário seria instaurar a violência (baseado em LOCKE).

[...] pode-se defender a tese de que a visão do mundo liberal se estriba numa teoria do conhecimento modesto, isto é, sensível às limitações da capacidade do entendimento humano e às diferenças dos aparatos de justificação tradicionalmente propostos e empregados... Nosso trabalho tentará mostrar que as mais fundamentais posturas liberais frente aos temas candentes como o da natureza e significado da liberdade, da justiça do Estado, da felicidade, etc., pressupõem essa teoria do conhecimento humilde que dá primazia à impossibilidade de se chegar à Verdade, que faz da história do conhecimento não a ascensão em direção à explicação definitiva, e sim um sinuoso roteiro de eliminação do erro (OLIVA, 1993, p.21).

Em conseqüência, o Liberalismo nega a necessidade do planejamento total, não apenas no domínio dos negócios particulares, mas na alocação de recursos disponíveis da nação, pois o conhecimento não pode abarcar e nem pretender, por sua própria constituição humilde e deficiente, chegar a tal gigantismo de previsões (Idem p.23).

Esse conceito, que determina limites à planificação social e dá bases ao Liberalismo para estabelecer uma “economia livre”, também traz em seu bojo determinações em relação à liberdade, que nessa dimensão tem um conceito negativo.

“Pois liberdade significa ser livre de restrições e de violências perpetradas por terceiros. Daí não existir liberdade onde não há leis” (LOCKE, **Concerning Civil Government**, p.37).

É preciso que não se entenda a ausência de princípios e de leis como um mal, pois sem eles se instalaria o caos. Eles se fazem necessários na medida que são condição para abrir oportunidades, sem lhes ditar regras e roteiros precisos ou rígidos.

Afinal, pretender proporcionar condições para que diferentes pessoas ou grupos realizem determinadas ações envolve tratá-los diferencialmente... Além de configurar um claro atentado ao princípio da igualdade de todos diante da lei e à liberdade, postulada pelo liberal como indivisível em sua liberdade, a postura “positivista” tem a arrogância de se considerar detentora do conhe-

cimento relativo ao que as pessoas poderiam ser em sua essência, caso certos poderes lhes fossem concedidos (OLIVA, op. cit. p. 32,33).

E para apoiar a necessidade de ausência do poder em intervir nas escolhas econômicas, cita o grande economista Adam Smith:

“Todo homem, desde que não viole as leis da justiça, permanece perfeitamente livre para buscar seu próprio bem-estar a seu modo” (**An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations** - Indianópolis, vol. 2, p. 184).

Portanto o Liberalismo acredita que o homem alcançará seu bem e sua felicidade, o seu bem-estar econômico quando estiverem ausentes as coações pretendidas pelas economias socialistas.

Tudo seria verdade incontestável, se o homem estivesse num mundo ideal em que não se verificasse a assertiva histórica do **homo homini lupus**. Não se pode, de modo algum, negar a verdade do que se exige da liberdade. Contudo, acontece como quer Max Weber, e a Psicologia mostra à sociedade, que as decisões humanas não são dirigidas apenas pela racionalidade. A racionalidade entra como discurso para auto justificação das decisões **a posteriori**, pois são outros princípios ontológicos que preorientam as condutas humanas.

De resto, a desmoralizante e perversa concentração de rendas nas mãos de poucos, as diferenças salariais, a miséria aviltante de tantos, gritam que o Liberalismo falha em algum ponto, ou, ao menos, que a burguesia liberal não o aplica de forma correta e/ou de acordo com seus verdadeiros princípios. A falha está no “formalismo”, que é um outro valor da burguesia.

III.6. O Formalismo como justificativa do “Status Quo”

Faz-se mister, neste espaço, reportar-se ao formalismo não como doutrina específica, mas antes à atitude decorrente desta teoria. O formalismo, como doutrina, considera exclusivamente a dimensão formal, que leva à negação da existência ou importância do elemento material na ordem dos conhecimentos. “O formal se processa unicamente sobre as convenções ou sobre as definições dos símbolos” (LALANDE, 1968, p.378).

O formalismo refere-se aqui à atitude ou ao modo de considerar as leis e os princípios de vida, sobretudo os jurídicos, morais e econômicos. O conhecimento formal é um conjunto de fórmulas estabelecidas convencionalmente, consistindo num sistema axiomático no qual se fixam o léxico (os diferentes símbolos), os operadores, as regras das fórmulas bem sistematizadas, e as regras de formação e de transformação que constituem um **corpus formal** logicamente

constituído. Exige-se desse **corpus**, ou conjunto de fórmulas, ou proposições que obedeçam a princípios previamente estabelecidos.

No caso do corpo sócio-econômico-político-jurídico-moral que constitui a vida de uma comunidade, estabelecem-se princípios considerados como indiscutíveis ou princípios estabelecidos legalmente, isto é, convalidados pelas instâncias delegadas e/ou constitucionais, ou ainda princípios morais considerados universais. Desses princípios deduzem-se roteiros ou normas de conduta. É necessário e vital que as normas sejam deduzidas logicamente. É o caso do princípio de igualdade de todos e, nessa igualdade, quando um membro isolado de uma comunidade deduz seus direitos e deveres numa dimensão individualista ou corporativista, pode não considerar o choque que essas deduções podem provocar nos outros membros desta comunidade.

Já existem trabalhos de alguns juristas que procuram estabelecer o direito baseado nessa teoria. Mas as teorias formalistas, sejam elas morais, jurídicas ou econômicas, não resolvem os conflitos dos membros da sociedade de modo que a justiça seja de fato praticada e realizada. Pode-se ir muito longe, pois limites são estabelecidos, mas os conflitos sócio-econômico-políticos não serão solucionados. A realidade física não segue as regras lógicas, muito menos a vida real-cotidiana das sociedades.

Por exemplo, poucos proprietários aceitarão a tese de PROUDHON, o pai do Anarquismo, de “que toda propriedade é um roubo - **la propriété c'est le vol**”. Assim como poucos realmente entendem a **Laborens Exercens**, de JOÃO PAULO II, que diz “pesar uma grande hipoteca socialmente pesada sobre as grandes propriedades”.

Para praticar a moral, a justiça ou seguir o Evangelho em sua autenticidade, a lógica não é base suficiente. É preciso ser um homem de boa vontade e das “bem aventuranças”, no seu sentido mais literal e realístico, para consegui-lo.

Ora, então é mais fácil ficar no plano lógico-formal. Assim os direitos adquiridos jamais serão contestados na justiça e a lei será sempre interpretada de modo exegético ou hermenêutico-formal, ou seja, interpretada de modo a atender as inferências dos próprios interessados. Nesses casos o Direito existiria para ser a “lei dos mais fortes”. A fábula do “Lobo e do Cordeiro” traduz bem essa situação, mas dificilmente encontrar-se-iam explicações plausíveis que justificassem o reverso desse tipo de situação. Como poder-se-ia explicar, ou interpretar fielmente, a pobreza dos pobres? A riqueza dos ricos pode ser interpretada como resultado do esforço do trabalho de seus proprietários, ou ainda herança legal advinda de seus antepassados. E poucos se perguntam ou param para fazer uma crítica desses fenômenos. Aqueles que o fazem, para a sociedade burguesa, ou são românticos ou frustrados e revoltados com a própria sorte. O nosso “humilde co-

nhecimento” não nos permite prevenir tais distorções, frutos do acaso e da fortuna.

Em parte isso é correto. Mas é correto também não permitir a instalação de um estado de miserabilidades que hoje se instalou em todo o mundo subdesenvolvido. Faz-se necessário transformar essa realidade e procurar buscar soluções que estejam mais próximas do igualitarismo, mais próximas do Liberalismo Democrático, porque embora na Democracia também existam desigualdades, e como quer Pedro Demo, apesar do “poder democrático também ser poder, ele é radicalmente diferente do poder discricionário, porque seu acesso é relativamente equalizado e submete-se ao veredicto popular regularmente [...]” E também porque numa Democracia Liberal, as classes dirigentes perderiam sua capacidade de “produzir o pobre inconsciente, que não sabe que é pobre, pois não chega a descobrir que é mantido pobre” (DEMO, 1994, p.19), numa visão formalística para a manutenção e convalidação do **status quo**. Nesta dimensão o pobre só é pobre porque ignorante ou preguiçoso, por isso também não dá valor à educação, o que se discutirá nas aplicações pedagógico-educacionais.

III.7. O Progresso, a tecnologia e conhecimento : O Elitismo

O desenvolvimento social e econômico é fruto da aplicação dos conhecimentos. O domínio dos conhecimentos constitui a tecnologia. Desse modo todo o indivíduo pode desenvolver-se socialmente através dos conhecimentos adquiridos, quando deverá se formar para uma profissão. Uma profissão exige formação adequada e apropriação de conhecimentos que colocarão à disposição dos indivíduos formados (os profissionais) as mais diversas tecnologias. Aqueles que dominarem as tecnologias com certeza serão os “melhores” numa sociedade.

Os burgueses são melhores e mais bem sucedidos porque têm mais formação, são mais estudados. São “elite” e como tal procuram colocar-se como modelo a ser imitado e não a ser destruído. Para isso é preciso que haja os menos formados, os menos instruídos, que haja pobreza e ignorância, e que a educação destes seja diferenciada, que seja apenas meia-educação.

Assim, entrar-se-á no campo pedagógico-educacional, onde esses valores são passados à grande massa ou mesmo lhe são negados inteiramente, pela falta da escola que não conseguirão freqüentar.

III.8. Aplicações Pedagógico-Educacionais

Como procede a burguesia dominante para manter-se no poder? Através dos meios de dominação cultural e pelos aparelhos ideológicos mais diversos.

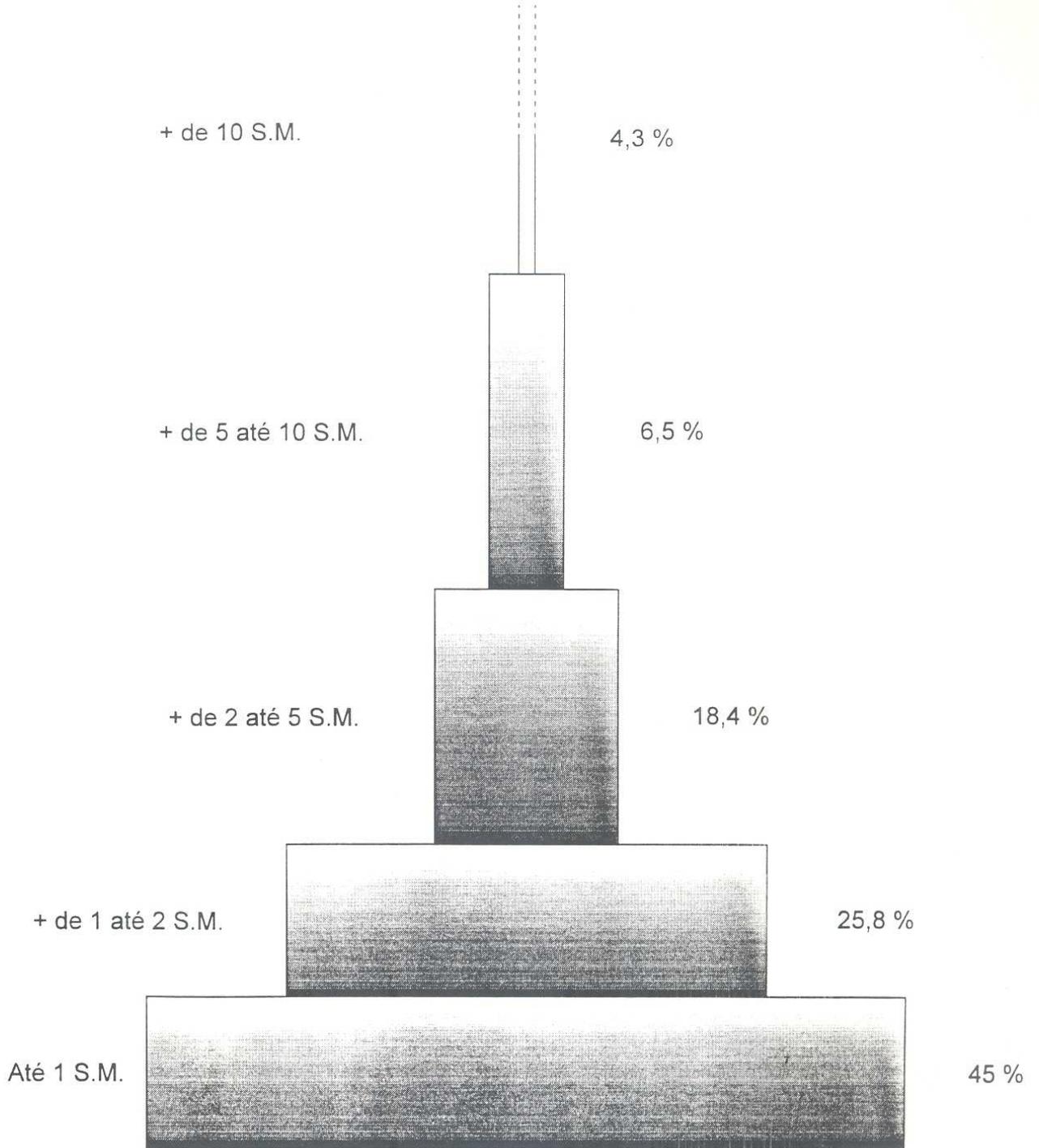
Mafessoli fez uma brilhante análise desse mecanismo na sua obra "Lógica da Dominação" (MAFESSOLI, 1972), mas prefere-se dar destaque à tese de Durmeval Trigueiro Mendes, (org.), (MENDES, 1991), por focar a realidade pedagógica brasileira. Vejam-se os aspectos que serão considerados:

a - "É preciso que haja uma meia educação"

O apelo à competência individual e à função do Estado como incapaz de responder a esse apelo é um modo de camuflar o problema da desigualdade social. A noção de pobreza é relativa e é um modo de justificar o elitismo da burguesia. Para mostrar a incompetência como causa da pobreza, mostram-se aos cidadãos exemplos individuais de pessoas que conseguiram quebrar a corrente da estagnação social e se fizeram na vida, como os denominados "**self-made man**", - burgueses felizardos que cresceram com seu próprio esforço.

Desse modo introjeta-se a má consciência nos pobres, ou mesmo a própria inconsciência de sua pobreza, responsabilizando-os pelo seu estado de marginalidade. Não progridem porque são preguiçosos e não estudam. Nunca se diz, no entanto, que não têm condições de acesso ao conhecimento e às tecnologias mais avançadas, nem as mesmas oportunidades aos empregos, como demonstram os gráficos aqui apresentados. Não se tem dados mais atuais, que devem ser bem mais desalentadores.

FIGURA I
BRASIL - PIRÂMIDE SÓCIO-ECONÔMICA - TOTAL

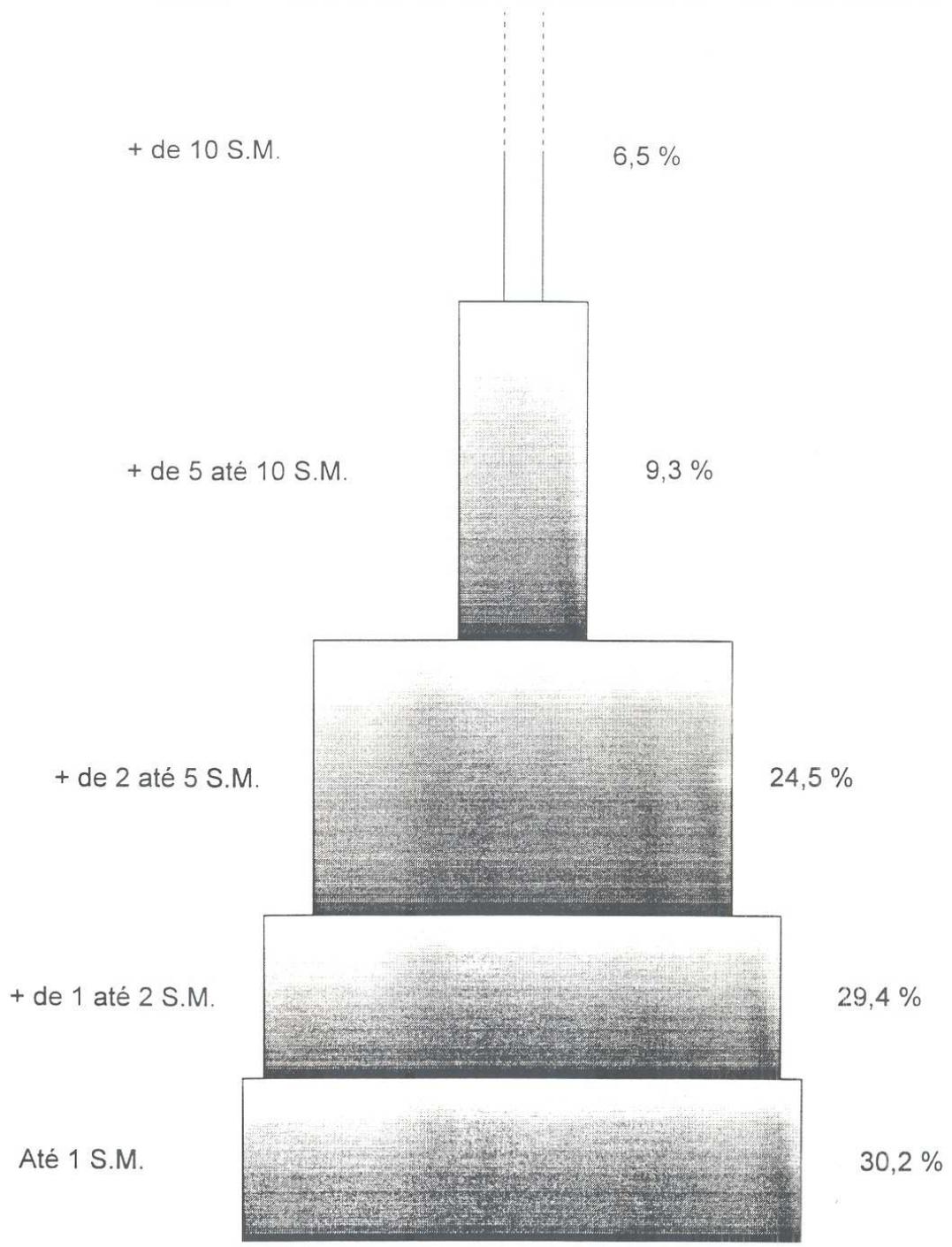


Fonte: IBGE - PNDA - 1976

S.M. = salário mínimo

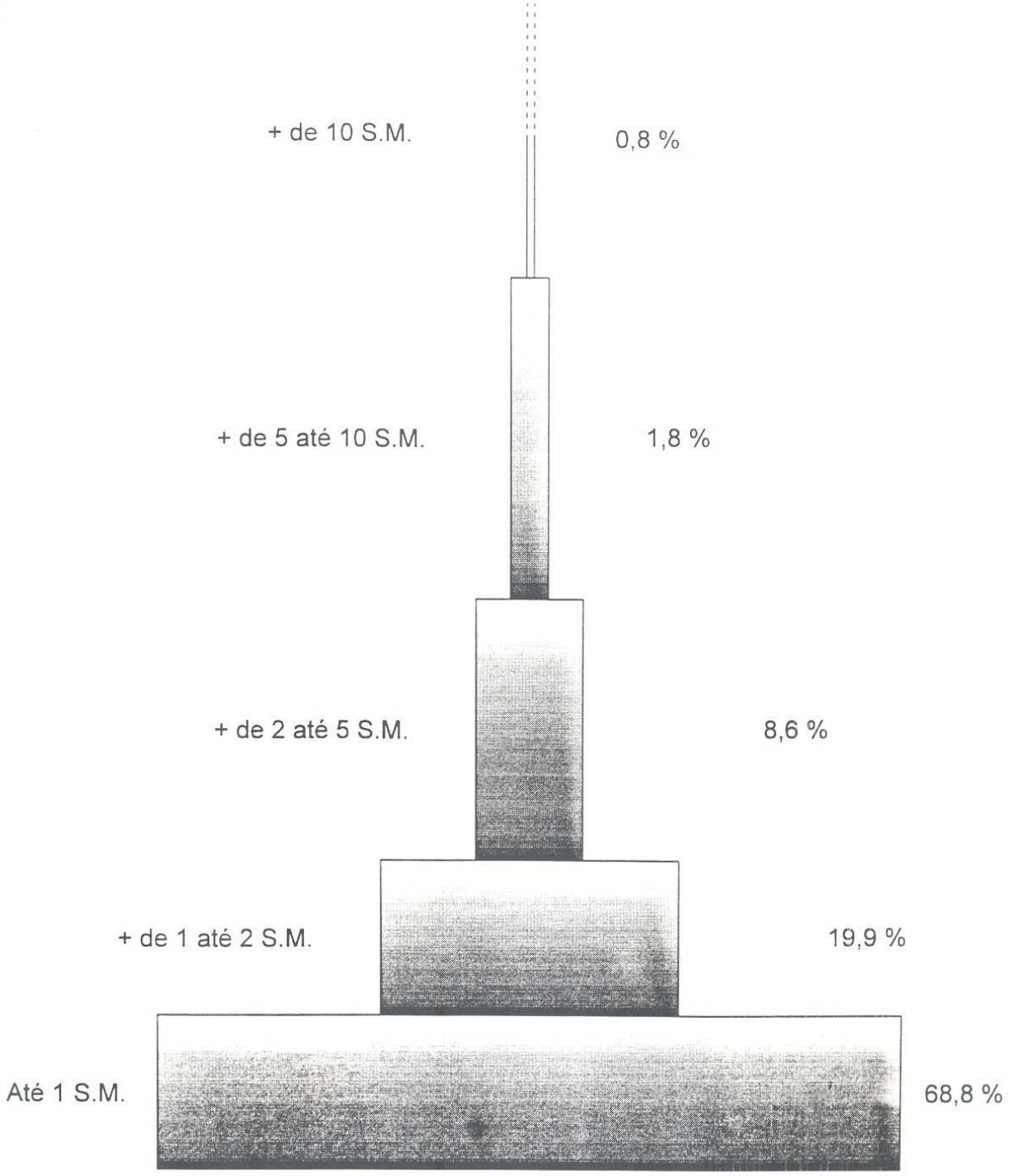
MENDES, Durmeval(org). **Filosofia de Educação Brasileira** - 4ªed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1991

FIGURA II
BRASIL - PIRÂMIDE SÓCIO-ECONÔMICA - ÁREA URBANA



Fonte: IBGE - PNDA - 1976
S.M. = salário mínimo
MENDES, Durmeval (org). **Filosofia de Educação Brasileira** - 4ªed. Rio de Janeiro;
Civização Brasileira, 1991

BRASIL - PIRÂMIDE SÓCIO-ECONÔMICA - ÁREA RURAL

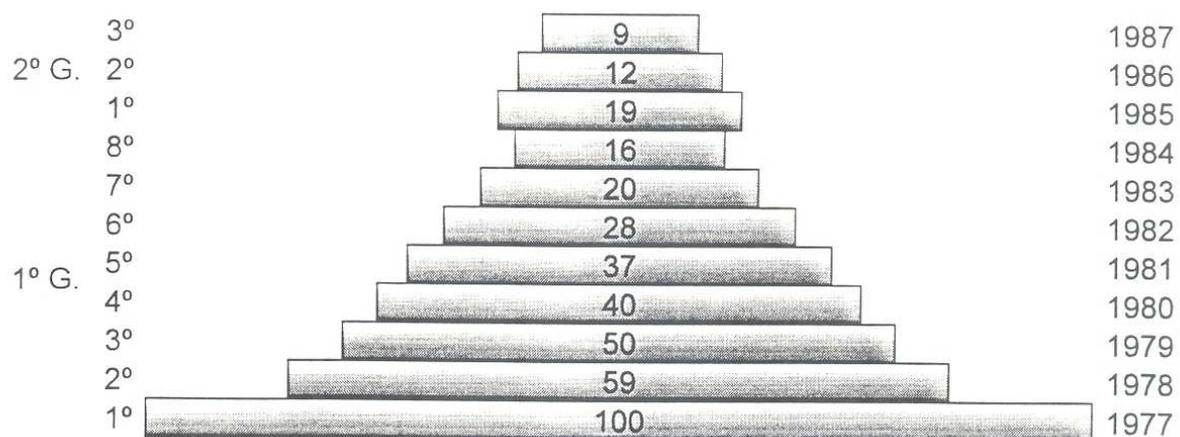


Fonte: IBGE - PNDA - 1976

S.M. = salário mínimo

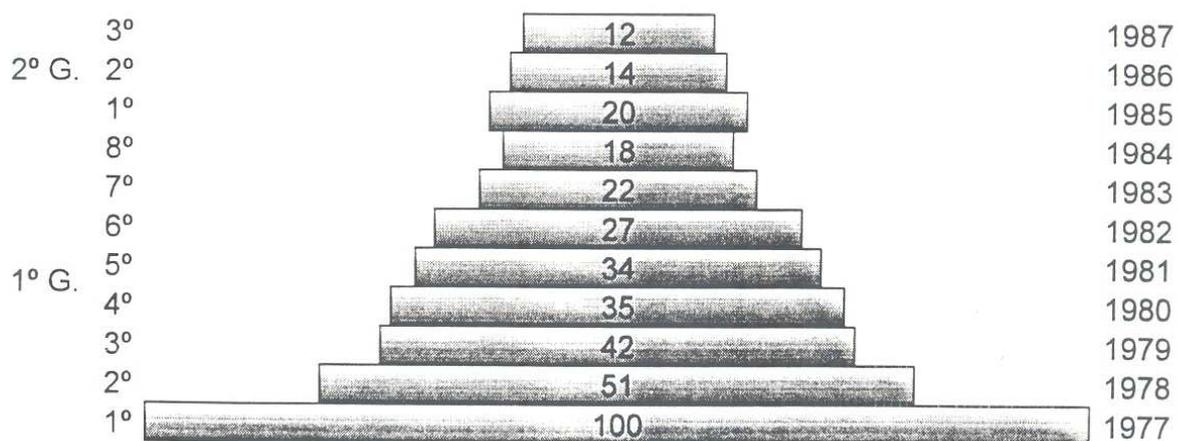
MENDES, Durmeval (org). **Filosofia de Educação Brasileira** - 4ªed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1991

QUADRO 01.
Índice de progressão de matrícula escolar no ensino de 1º e 2º Graus
Paraná 1977-87.



FONTE: SEED do Paraná, 1993

QUADRO 02.
Índice de progressão de uma matrícula escolar no ensino de 1º e 2º Graus
Brasil 1977-87.



FONTE: SEED do Paraná, 1993

A "pirâmide" mostra que a riqueza se sustenta sobre o suor de uma grande maioria mal paga. De outro lado, fica-se sabendo que em 1968, 68% do PIB era a massa monetária percebida pela classe salarial; hoje houve uma passagem, (devido aos planos econômicos do Governo) da riqueza dos operários aos Bancos, a grupos empresariais, ou mesmo a famílias privilegiadas. De 68%, a porcentagem baixou para menos de 28%. Transferiu-se os meios de subsistência das classes trabalhadoras para os bolsos dos mais favorecidos. Numericamente, cresceram os "novos ricos", mas proporcionalmente aumentou o número de pobres e miseráveis.

Outra maneira de manter esse lamentável estado de desigualdade é o que se designou chamar de "teoria do exército de reserva" (CASTILHO COSTA, 1987). Essa teoria confirma de forma brutal o mecanismo de dominação das classes dirigentes, que tenta manter sempre reservas de trabalhadores sem qualificação específica, praticando a exploração contínua em cima de toda a classe de assalariados. Estes se mantêm alienados sem questionar a realidade social e sem reivindicar modos de vida mais dignos, por medo de perder o emprego tão difícil e raro. Para cada um que se rebelar contra o sistema, haverá sempre muitos outros querendo ocupar o seu lugar. Formas de dominação.

Mas, o que mais se faz necessário investigar é a lógica da dominação, isto é, como se chegou a tal situação sem questionamentos, sem que se apercebesse o lento caminhar: um desses caminhos foi a exclusão do sistema escolar, objeto primordial dessa pesquisa, que terá uma de suas vertentes imbricando-se na área da Pedagogia, que, juntamente com a História e a Sociologia, faz parte de nossa formação profissional.

Sem dúvida, a incompetência dos marginalizados é atribuída à falta de formação competente. Embora se diga que a Educação é para todos (como dever explícito do Estado), pode-se constatar que esse não é o caso do Brasil. Apresentamos dois gráficos que falam por si: um do Brasil como um todo e o outro mostra a situação de um Estado que prima por sua especial situação econômica - o Paraná.

Por conseguinte, o grande problema é manter os alunos nas escolas, pois de 100 que se matriculam na 1ª série do 1º grau, 49 desistem no decorrer do curso, 18 terminam o 1º grau e 12 completam o 2º grau.

Porém, o mais grave é que os currículos e programas escolares são direcionados para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (Universidades). Com honrosas exceções para os bons Cursos Técnicos de 2º grau (ex. CEFET), os filhos dos pobres que conseguem cursar este nível de ensino, depois de ficarem na escola por pelo menos 11 (onze) anos, saem dela sem uma capacitação profissional. É um mecanismo perverso que tem o apoio e conta com o bene-

plácito das autoridades tanto federais, como estaduais ou municipais; mecanismo, repetimos, que elimina a grande maioria dos jovens brasileiros da possibilidade de competir no mercado de trabalho ou de galgar novos e mais altos patamares sociais. Argumentos não faltam para se depositar a culpa da evasão escolar nos próprios alunos e/ou em suas respectivas famílias. A Democracia é proclamada quando se vê em nossa Constituição “que todos têm direito à educação”, mas nossos dirigentes, através de “suas” instituições, não oferecem condições de permanência nas escolas e nas salas de aula.

Apenas assinala-se o fato, pois seria redundância repetir os argumentos de BORDIEU e PASSERON (“A Reprodução”); de Paulo FREIRE (“Pedagogia do Oprimido”); e Tomás Tadeu da SILVA (“O que produz e reproduz em Educação”). Por esse sistema reprodutivo a burguesia revigora e reafirma um dos seus principais valores: é preciso que se tenha condições culturais para participar democraticamente da cidadania, para se transformar em cidadãos organizados e profissionais de alto nível, como diz Terezinha Azeredo Rios (RIOS, 1993). Ora, os que não se educam, ou os que não querem que seus filhos se eduquem, são os responsáveis por essa estrutura social. Numa palavra, o que se procura passar, com esse “estado de coisas”, é o discurso velho, mas sempre muito apropriado pelos donos do poder, de que o “pobre é pobre porque quer sê-lo”, e é preguiçoso, reforçando com isso sua posição social, da qual jamais poderá sair com estes tipos de comportamento. É o velho discurso ideológico que favorece a manutenção do “status quo”.

b - “Os valores burgueses nos currículos”

Citou-se e analisou-se brevemente alguns valores da burguesia. Muitos outros existem merecedores de críticas mais profundas, mas dar-se-á preferência à análise da forma pela qual são passados e transferidos às classes menos privilegiadas nas escolas. Antes, porém, há que se considerar algumas ressalvas.

Não se pode afirmar ingenuamente que a classe dominante ou a burguesia age sempre de má fé e que deseja, conscientemente, a falência das instituições de ensino, porque sua perversidade é imensurável. Pretendem sim, estender a educação e o ensino a todos, como reza a Constituição. Sua atuação limita-se ao controle ideológico desses aparelhos do Estado, para divulgar seus valores ao maior número possível de indivíduos, para juntos entenderem o mundo sob sua ótica e de seus interesses de classe dominante. Pode-se, então, afirmar que o que há e o que está se processando é um erro de estratégia ou inconsciência do que está acontecendo na realidade, tanto na educação como na economia.

Essa ressalva, porém, não elimina os fatos até aqui considerados, e nem resolve a situação da grande maioria da população, que vive em estado de pe-

núria e miséria. Se não querem a realidade perversa que aí está, também pode se verificar que suas estratégias têm falhado, pois não conseguem eliminar as diferenças sociais tão radicalizadas em nossa sociedade. Com essa prática e esse exemplo, fizeram desencadear um processo, hoje quase incontável, e que ajuda a maximizar a situação problema: o mecanismo de exploração estendeu-se dos grandes que sempre exploraram os pequenos para novos modelos onde os pequenos também passaram a explorar os menores que eles. É a aplicação da já famosa “lei da vantagem” (“lei de Gerson”) - só se pode ser bem sucedido quando se tira vantagem em cima de alguém.

É relevante também levantar a bandeira em defesa dos professores. Pelo menos de alguns. A grande maioria trabalha com sacrifícios, ganhando salários minguados quando gostariam de alcançar o ideal maior que é a formação integral de seus alunos, os quais desejam ver comprometidos com a cidadania organizada, com a prática da democracia, construtores de uma nova ordem social mais humana e igualitária. Só que não sabem fazer isso. Não possuem elementos que os tornem aptos para a crítica. São frutos da “meia-educação” a que foram submetidos. Na realidade, não são críticos do sistema por serem liberais, mas porque lhes faltou formação adequada que os tornasse “massa crítica”, “formadores de opinião” como todo bom professor deveria sê-lo. Eles também são frutos da realidade social dos excluídos e menos favorecidos, porque o magistério passou a ser considerado uma profissão não de elite, porque os salários são indignos, e só os menos privilegiados podem sobreviver com ele. Os ricos dificilmente escolhem o magistério como profissão, no Brasil de hoje.

Tudo o que acontece é resultado de uma mentalidade ou uma postura de alienação, cuja análise é mais complicada. A análise até aqui feita não recobre a totalidade dos fatos e das causas. Contudo, sendo dialética (isto é, visando a totalidade), procura-se apontar determinados aspectos que, se não são a única explicação, são considerações que devem ser levadas em conta e não ignoradas.

“Se as afirmações incomodam ou perturbam não devem ser recusadas. Se são incômodas é porque são importantes e precisam ser consideradas e levadas a sério” (citado por ANTISSERI, *Filosofia da Linguagem*).

Colocadas essas ressalvas, necessário se faz uma análise de como a burguesia instala nos currículos seus valores e perpetua seu domínio na sociedade.

Habermas, filósofo alemão que trabalha com a “teoria crítica” da Escola de Frankfurt, expõe a tese segundo a qual a burguesia encontrou na Ciência e na Tecnologia o instrumento de propagação de sua ideologia. Apoia-se na “Racionalidade Instrumental” pela qual difunde sua filosofia. Propõe imagens de

mundo conveniente a seus interesses e, dessa forma, assegura sua "meritocracia" de comandar, mandar, dirigir, governar, dominar, legitimar seu poder e seu domínio (HABERMAS, 1975, p. 303-310).

Ao que Alfredo BOSI (in MENDES, 1991, p. 214-220) ratifica, procurando mostrar que a burguesia utiliza o saber e o poder como instrumentos de planificação da sociedade. É essa planificação que sempre favorece determinados grupos em detrimento de outros.

Como já se disse, não se pode afirmar irresponsavelmente a intencionalidade consciente desse grupo social em tirar vantagens de tudo o que estiver a seu alcance, mas os fatos comprovam o crescimento contínuo do empobrecimento material e cultural do povo. Quanto às intenções, pode-se considerar uma metáfora: se alguém tem intenção de beber o que está no copo como sendo água potável, não significa que esse líquido lhe fará bem se for veneno.

Já é hora de não mais se aceitarem as intenções, mas de examinar os fatos, como já queria Pierre ABELARD em sua "Ethica ou Conhece-te a ti mesmo". A intenção de proporcionar educação a todos não é o mesmo que oferecer um ensino e uma educação adequada à toda a sociedade.

Deste modo, a doutrina do Estado Liberal, que tinha sido criada para a emancipação da classe burguesa, converte-se em forma de contenção e disciplina das camadas populares. E ainda mais, este tipo de doutrina torna-se inexoravelmente autoritária na medida em que estabelece uma nítida divisão entre elite e massa, reservando às elites o monopólio das virtudes necessárias para dirigir, e assegurando às massas apenas o direito de realizar seu destino de massas.

A doutrina do Estado liberal/burguês prevê, então, uma "escola" que preencha todas as condições necessárias para implementar um regime político, ideal para engendrar o modelo ideológico que venha ao encontro de seus interesses. Que escola é essa? Essa é a escola idealizada para negar a dimensão política da educação, para que não se preocupe com o resgate da cidadania, e para que se coloque a serviço da ordem instituída. Essa escola deverá necessariamente transmitir apenas valores que possam fortalecer o **status quo** e, conseqüentemente, sua adequação às estruturas sócio-políticas e a consolidação dos grupos políticos dominantes. Essa teoria comunga com a tese da "Reprodução de Bordieu e Passeron", que afirma:

o esforço para repertoriar as funções externas do sistema escolar, isto é, as relações objetivas entre este sistema e os outros sub-sistemas, por exemplo o sistema econômico, ou o sistema de valores, permanece fictício todas as vezes que as relações assim estabelecidas não são elas mesmas relacionadas com a estrutura das relações de força que se estabelecem num momento determinado entre as classes sociais. (BORDIEU e PASSERON, 1975, p. 189).

Também dentro deste enfoque, a Escola brasileira é assim descrita por B. Freitag: "A política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia, sempre na defesa dos interesses da classe dominante. O Estado, através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante". (FREITAG, 1977, p. 36 e 37).

E ainda, a escola é a instituição que "reproduz as relações sociais vigentes através da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, pois sua função é garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista" (Dermeval SAVIANI, in MENDES, 1991, p.40).

E o professor, neste contexto, "é um agente da exploração, porta-voz dos interesses dominantes, laçao da burguesia" (Idem, 1991, p. 42).

Também no texto de José Silvério Baia Horta, do livro "Filosofia da Educação Brasileira", organizado por Durmeval Trigueiro Mendes, existe uma denúncia de um projeto da burguesia brasileira hegemônica, para participar dos processos decisórios sem concorrências e sem contestações de parte alguma. Porque se para as classes dirigentes o Estado pode ser redutível à propriedade (teoria do Estado liberal/burguês), é justo que os proprietários sejam privilegiados também no campo político.

Os direitos políticos não são reconhecidos senão por aqueles que, por sua situação, atingiram um nível de racionalidade suficiente para se ocupar dos negócios públicos, e por aqueles cujos interesses a sociedade garante. Estas condições, só os proprietários podem cumpri-las. Assim, não só nas atividades econômicas, mas também nas atividades políticas, os não proprietários formam uma classe que deve, necessariamente, estar subordinada aos proprietários, porque a propriedade é título efetivo da cidadania. (BAÍIA HORTA, in MENDES, p. 203).

Com esse tipo de fundamentação só se quer ratificar a hipótese de que a burguesia liberal (brasileira), apropriando-se dos poderes da sociedade como um direito, inerente àqueles que são proprietários, tem através de nossa história utilizado e manipulado todos os instrumentos possíveis para fazer a sua dominação e manter o **status quo**. Mas a escola nesse contexto tem, como se viu, espaço privilegiado para reproduzir os valores e as ideologias necessárias para referendar todo esse processo.

Faz-se necessário, então, mudar essa escola, pois só assim quebrar-se-á a inércia desse modelo de dominação que não tem possibilitado aos outros setores da população efetivar seu processo emancipatório.

É o que se irá analisar no capítulo IV.

CAPÍTULO IV

“A SOLUÇÃO EDUCACIONAL: A ESCOLA-CIDADÃ”

Examinou-se como a burguesia, de modo consciente e/ou inconsciente, passa seus valores para o povo, utilizando-se da educação como aparelho ideológico, pois “a função da escola é fazer com que a maioria se submeta a uma minoria que manda”. (FULLAT, 1984, p.429).

Será então que existem alternativas que possam sustar esse processo pervertido e reverter a realidade ? Que alternativas seriam essas ? A “revolução” seria uma proposta de solução ? A Escola Revolucionária poderia ser uma alternativa eficaz?

Sobre essa última questão levantada, tem-se o seguinte testemunho:

“A escola será, segundo Milani, descaradamente política. Ensinará a distinguir os opressores dos oprimidos. Mas não fará política de partido; do contrário a opressão será maiúscula devido à idade dos escolares”.

E Milani escrevia a um amigo seu comunista:

“Entre ti e os ricos, sempre serás tu, o pobre, quem tem razão. Embora cometas o suposto erro de pegar em armas, ainda continuarei a dar-te razão. No entanto, no dia em que venceres deixarei de estar do teu lado. Voltarei a tua casa desmantelada, mal cheirosa e com goteiras, para rezar por ti diante do meu Senhor crucificado” (FULLAT, op. cit. p.323).

A revolucionária escola Barbiana, fundada pelo Padre Lourenço Milani, com leucemia, numa paróquia que possuía 96 almas, escondida nos montes de Vicchio, partia da consideração que o Estado nada faz para solucionar o problema da pobreza. O que ele propõe é bastante duro. Transcreve-se o que fala da Itália para o Brasil.

“Na Itália há 210 dias letivos. Trinta (30) são perdidos em provas e exames. Há até universidades que especializam os alunos em “provologia”, mantendo-os sob constante pressão. (Bem longe do que preconiza o documento, muito bem feito, pela Secretaria de Educação do Paraná: “Avaliação Educacional: um compromisso ético”) (Paraná, 1993). Outros 30 dias, continua a crítica, são perdidos em exercícios escolares. Sobram então 150 dias letivos, dos quais se perde a metade em perguntas, chamadas, sermões, piadas.” E conclui: “os professores, sem modificar o contrato de trabalho, poderiam multiplicar por três (75x3=225) as horas de aula”. (**Carta a una Maestra** - Vários autores - Barcelona, 1970).

O que se preconiza na escola Barbiana é um aumento de horas de aula. Assim essa escola ficava aberta 365 dias por ano. Não havia férias. Sua filosofia é de que a criança pobre somente pode combater a dominação do burguês mediante um esforço suplementar.

No Brasil é uma constante avaliar-se a produção escolar como “mediana”. Os próprios professores das escolas da periferia, com os quais trabalhamos no Curso de Graduação, reconhecem que a escola hoje está fazendo muito pouco pela sua clientela. Os alunos dos bairros pobres estão sujeitos à “escola da rua”, da vadiagem, da droga e do crime. Recebem muitas vezes mais influência desta do que da escola estatal, que não consegue atingir seus objetivos primordiais. E aí fica instalada e decretada a falência da escola brasileira.

O pobre não possui condições culturais, em sua casa, para estudar. São filhos de pais analfabetos e que não dão valor à cultura. Uma pesquisa de Alceu FERRI, publicada em 1967 pela Revista da UNISINOS, conclui que 67% dos que saem da escola ou que são reprovados por ela, são filhos de pais analfabetos. Há com esse fenômeno, uma espiral crescente de auto-aquecimento e de auto-sustentação da pobreza. Por isso, a proposta da Escola Barbiana era suprimir férias, porque a escola dos pobres tem que ser a melhor, a que mais cobra, para poder compensar as deficiências inerentes à sua própria clientela. Assim a escola dos pobres seria **full time** para suplementar com maior tempo essas mesmas deficiências.

“Não havia recreio, não se fazia festa nem aos domingos. A ninguém importava se o trabalho era pior que o recreio. No entanto, cada burguês que nos visitava discutia sobre este ponto” (**Carta a una Maestra** - op. cit. p. 16).

Acrescenta Milani que são os pais dos burgueses, os que leram tratados de pedagogia, que se escandalizam com um bofetão nos filhos. Lá, dava-se a bolachada e o assunto ficava por aí; não havia processo instaurado. E a criança pobre que ficava na escola estudando, não se queixava, pois era preferível a sala de aula do que trabalhar num estábulo com 36 vacas, pois, “a escola sempre é melhor que a m...” (sic) (op. cit. p. 17).

A metodologia era estar sempre em contato com a vida real. Utilizava-se o jornal como meio de se fazer a crítica e o aprendizado, já que oferecia problemas de matemática, geografia, história, línguas (recebiam revistas estrangeiras), política, desenho (Idem, p.117). Os instrumentos de trabalho (livros, mesas, cadernos, material didático) tudo era comum, socializado, mas a sua clientela ganhou muito com a experiência. Saíam da escola preparados para enfrentar a vida, que a partir dos conhecimentos e da cultura adquiridos, seria vivida sob uma nova dimensão. O preparo e a competência desenvolvidos os transformava em sujeitos-históricos, donos de suas vidas e destinos. As situações estruturais e

circunstanciais já podiam ser transformadas, porque conheciam suas causas e seus efeitos.

Logo, solução existe. Resta saber se há vontade política para aplicá-la no Brasil. Se o Estado estará disposto a financiar este trabalho contínuo ? Se os professores estariam prontos para abrir mão de suas mordomias, como das férias que sempre são maiores do que a dos outros trabalhadores ? - Para se obter estas respostas basta ver as críticas que sofreram os CIEPS do Rio de Janeiro. Em última instância foram vistos como instituições que reproduziriam a acomodação dos pobres, que passariam a receber "tudo" gratuitamente, e obviamente não valorizariam o esforço da comunidade que pagava a conta.

Antes de continuar a crítica acadêmica, é preciso constatar-se que falta hoje, em nossa sociedade, cidadãos com boa vontade e visão política para identificar que uma escola de boa qualidade para os pobres é investimento seguro no futuro da sociedade, que através desta estratégia poderá ter seus problemas de miséria, violência, ignorância, alienação dos membros da comunidade nos processos decisórios resolvidos. A instrução e a cultura poderão fazer a superação dos atuais níveis de subdesenvolvimento das nossas classes pobres, e elevá-las a nível de dignidade humana que trará resultados benéficos para todos os outros membros da sociedade. Porque o bem-estar da maioria geralmente significa a conquista do Bem-Comum.

Não é muito difícil compreender esta assertiva. Pois como quer Pedro Demo, "não se pode enfrentar a pobreza sem o pobre [...] e para que se tenha uma sociedade menos desigual e mais humana é preciso desencadear um processo de conquistas por parte dos interessados" (DEMO, 1994, p.17).

Esse processo só estaria em andamento a partir de uma "revolução educacional" que, por sua vez, engendraria outra, a nível cultural, onde novos valores, que não os liberais-elitistas embasariam uma nova sociedade, onde a conquista da cidadania e a prática da democracia levariam a população a um processo emancipatório. É o que se está querendo como proposta precípua deste trabalho. Sabe-se das dificuldades que advirão desta proposta, já que é tradição no Brasil as pretensas revoluções educacionais não passarem do nível do discurso. Sobretudo aquelas que foram produzidas nas Secretarias de Estado, partindo de uma política de cima para baixo. Mas hoje, com a realidade revelada, de forma tão cruel, sabe-se que se faz necessário e com muita urgência pôr em prática algum mecanismo que possa reverter esse quadro, insuportável para muitos. Se algo não for feito a situação se agravará e aí já não se poderá garantir a validade de qualquer tentativa de mudança.

Tem-se que mudar, transformar, reformar.

O problema maior é saber como agir para mudar a escola que temos. Como transformá-la na escola que queremos?

Sem dúvida essa proposta deverá ser apoiada em autores que já analisaram e escreveram sobre o assunto. Ou seja, essa prática terá que se fundamentar em boas teorias. Ainda que essas teorias não tenham sido colocadas à prova, acha-se importante utilizá-las, porque o primeiro passo para a ação é a conscientização. “Toda idéia tende ao ato”, afirmavam os MEDIEVAIS.

IV.1. “O Espaço para a Contra-Ideologia”

Sem dúvida, sabe-se que o que o sistema liberal elitista ou capitalista pretende é uma escola de resultados. Isso vai ao encontro de uma postura pragmática. Ora como foi visto, também é de resultados que se precisa nas instituições escolares não burguesas. As escolas que recebem os alunos de classes sociais mais favorecidas, são também muitas vezes deficientes, porque se transformam em “depósitos” de alunos, onde os pais deixam os filhos por necessidades determinadas pelos seus trabalhos, ou mesmo por outros motivos menos relevantes. Isso leva a considerar-se que o descaso pela escola não é apanágio da pobreza e dos marginalizados. Esta, aliás não é uma constatação apenas brasileira, mas, mundial. Pois é Merwin ALKMIN que escreve: “A sociedade perdeu a confiança nas instituições de ensino” (ALKMIN, 1991, p. 104).

E o mesmo se depreende da leitura da obra de SCHWARZ, “Para Salvar a Universidade”. Conclui-se, então, que os ideais do liberalismo real e/ou democrático nunca foram realizados efetivamente no Brasil e, por isso, não se conseguiu superar contradições que ainda demandam explicações. É preciso retomá-los para verificar em que medida essas contradições podem forjar um tipo de subjetividade social que dê origem a uma nova cidadania, cuja procura é o grande desafio de todos os que lutam e desejam um Brasil diferente e melhor do que este que hoje se nos impõem. Um novo modo de sentir, pensar e agir está em processo. Cabe à Escola identificá-lo e reforçá-lo, já que tem ela a função primordial e a responsabilidade de formar o homem e o cidadão organizado. Pois como quer Nilda Teves FERREIRA,

a educação para a cidadania passa por ajudar o indivíduo a não ter medo do poder do Estado, nem tampouco ambicioná-lo como forma de subordinar seus semelhantes. Esta é a cidadania crítica que almejamos. Aquele que esqueceu suas próprias utopias, sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante da injustiça social não é um cidadão, mesmo que não seja um marginal. É apenas um NADA que a tudo nadifica. (FERREIRA, 1993, p.41).

A nossa escola, para ser instrumento útil na construção da sociedade, terá que ter como objetivo primordial a formação do cidadão. Porque será ele, o cidadão, o agente capaz de mudar a realidade.

E para nós, cidadão é aquele que, tendo consciência de suas próprias limitações e das limitações que o rodeiam, é capaz de através de uma práxis social, se tornar o agente transformador da realidade em que vive em outra mais fraterna, digna e humana. É o indivíduo que se apropriando do conhecimento necessário, e dentro de princípios éticos e técnicos bem amalgamados em sua consciência crítica, torna-se o profissional competente capaz de fazer girar a roda do progresso, com a finalidade primeira de construir uma sociedade maior e melhor para todos. E é esse homem-cidadão que a nossa escola precisa formar, para que esses valores sejam os grandes princípios e paradigmas, independentemente de classes sociais ou grupos hegemônicos que queiram e teimem em nos dirigir. Um cidadão bem formado será sempre massa crítica (e não massa de manobra), a agir como elemento multiplicador dos valores que serão capazes de modificar a sociedade em que está inserido e as forças a que está submetido.

Os valores liberais/burgueses sempre estiveram presentes na escola brasileira. Desde suas origens, nossa escola teve um perfil burguês, porque criada para divulgar e reproduzir a ideologia das camadas dirigentes. Que lugar melhor existe para acolher, aninhar, desenvolver e inculcar nas cabeças valores que se querem presentes na ordem social, política e econômica? Só na escola, e não poderia ter sido diferente.

Mas dentro da visão dialética da Educação, as contradições internas existentes em todo sistema social levam, juntamente com os efeitos da ideologia reprodutivista, a gerar um efeito de contra-ideologia, que permitirá, se houver um esforço neste sentido, às camadas populares participarem pelo menos criticamente do processo. E, em havendo a crítica do processo, certamente poderá existir a transformação da realidade.

É nisso que se acredita e se quer trabalhar: para, em não eliminando já a conjuntura que se nos impõem, pelo menos diminuir seus efeitos perversos, através de uma "revolução cultural", desencadeada a partir dessa própria escola que hoje ainda não descobriu sua real vocação.

Posto isto, queremos afirmar com Antonio Joaquim SEVERINO que "a educação é valioso instrumento de um grupo social dominante, para o exercício de sua hegemonia, para desempenhar sua função de direção em relação aos demais grupos sociais" (SEVERINO, 1986, p. 44).

A instituição escolar, enquanto elemento privado da sociedade civil, não atua isoladamente na configuração da cosmovisão e da ideologia. Atua conjun-

tamente com os demais aparelhos de hegemonia ativados na sociedade civil pelo grupo social dominante, tais como a Igreja, a família etc. Mas, sem dúvida, sua participação é extremamente significativa na elaboração, sistematização e irradiação da concepção do mundo/ideologia, cimento da coesão social. Sobretudo porque ela tem participação concentrada e específica na preparação dos intelectuais, que são os agentes dos aparelhos da hegemonia. Assim se colocou Antonio Gramsci, para dizer do papel da Educação apropriada e utilizada pelas elites dominantes (GRAMSCI, 1968).

A teoria de Gramsci se faz muito clara na escola brasileira, ao se analisar o papel desempenhado por ela através da História, sempre permeada por valores da classe dirigente, organizando e envolvendo todos os setores sócio-políticos e econômicos da vida brasileira.

Mas, por outro lado, e dentro das contradições internas do sistema, Gramsci chama a atenção para a possibilidade de outros grupos sociais, que não o dominante, saberem aproveitar a situação participando do processo. Como?

Gramsci não vê na educação, assim como nos demais elementos da sociedade civil, apenas este papel de reprodução. Sua atuação pode ocorrer também no sentido de afirmar e constituir a concepção de mundo de um grupo social não necessariamente hegemônico (GRAMSCI, 1968). Tal se dá porque a educação tem também um potencial contra-ideológico, apesar de estar articulada preferencialmente para a reprodução da ideologia dominante. Segundo ele, na sociedade civil circulam livremente as ideologias, as concepções de mundo das classes subalternas ou dominadas. Isso só não ocorre quando, além do esforço de impor sua hegemonia pela ação político-pedagógica, a classe dominante apela também para a repressão, servindo-se então dos aparelhos repressivos de que dispõe o Estado. Contudo, enquanto a classe dirigente tenta construir sua hegemonia pela extensão do consenso, ela abre, "necessariamente", espaços para a livre circulação de ideologias que representam as classes populares e, conseqüentemente, permite que novas concepções de mundo possam eventualmente difundir-se contra a ideologia dominante.

É desta forma que a ação pedagógica da instituição escolar pode, contraditoriamente, atuar no sentido de destruir a hegemonia da classe dominante. A educação tem, assim, grande significado estratégico na luta contra a ideologia dominante, na medida em que pode "formar intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes"(GRAMSCI, 1968, p114).

E são esses intelectuais orgânicos da teoria gramsciniana que a escola brasileira precisa formar, para resgatar a cidadania e transformar a realidade imposta.

Com eles poder-se-ia ter ao alcance de todos a consciência da possibilidade de mudanças concretas, no sentido de atender aos interesses do grupo social maior (que nunca é o das elites hegemônicas) e, a partir daí, atingir o bem comum.

É preciso salientar, outrossim, que o processo social, em suas manifestações, traz em seu âmago contradições profundas, que o deixam à mercê de possíveis mudanças. Então, como quer Joaquim Severino, "se de um lado a educação pode disfarçar - legitimando ideologicamente - e abrandar as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social, de outro ela pode também desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições - denunciando-os criticamente e negando-lhes a legitimidade" (SEVERINO, 1986, p. 73).

Mas, para que isso aconteça, é preciso por em ação a vontade de querer mudar, levar os alunos a descobrirem que precisa-se de mudanças, e transformar o ensino num ato político. Só assim se poderá conseguir resultados positivos no sentido da luta que foi engendrada.

Há que se reconhecer, também, que não obstante todo o resultado da experiência histórica da educação no Brasil, avaliado como esbirro dos interesses de segmentos particulares e privilegiados da sociedade brasileira, já houve várias mudanças qualitativas que atingiram positivamente os segmentos não-privilegiados. Se assim não fosse, não estaríamos agora denunciando a corrupção, a falta de ética e moral, as situações espúrias, os conluíus e "maracutaias", praticados nestes últimos tempos pelas classes dirigentes. E isso já é um bom sinal. Sinal de que se pode e se deve participar dessas denúncias, e das crises que lhes sucedem, posto que, em última análise, vivenciar e tomar consciência dessas mesmas crises é um sinal evidente de que podem ser superadas e de que a realidade começa a ser transformada.

Isso se deu, certamente, pelos espaços educacionais que a classe dirigente foi forçada a abrir para as camadas médias e populares, dando oportunidade para ampliar também seus espaços culturais e políticos. Ou seja, no cerne das condições de contradições de sua existência, essas camadas subalternas, ao afirmarem seus interesses e por eles lutarem, já deram os primeiros passos em direção de sua conquista. Trata-se, sem dúvida, de conquistas lentas e custosas, porque seu poder de pressão é ainda pequeno, porque sua consciência é ainda fragmentada, e elas não exercem ainda a cidadania plena. O resultado da educação brasileira não é apenas, portanto, o de manutenção, sustentação e reprodução das condições sócio-político-econômicas adversas às classes populares e a cristalização da ideologia dos segmentos dominantes, pois ela trouxe também algum saldo positivo, de transformação em massa crítica dos segmentos populares, além do seu efeito maior, (que é o de reprodução do sistema).

Tem-se, no entanto, que entender que só isso não basta para resgatar o povo alijado da vivência de sua cidadania. A nossa escola tem ainda muito que se esforçar para atingir este ideal. E isso se conseguirá com espaços abertos para colocar-se a contra-ideologia, que pode desmontar os valores das elites hegemônicas.

Porque se o discurso ideológico na escola tem como objetivo a reprodução da situação vigente, ele acaba gerando também resultados não programados, e contrários até, ao seu objetivo real. É a lógica da contradição na dialética histórica.

Percebe-se, assim, que a educação pode desenvolver também um discurso contra-ideológico, ou seja, desnudar, explicitando-o, o vínculo que relaciona as várias formas de discurso às condições sociais que o engendram e tornando manifestas as causalidades reais, denunciando as explicações que apelam para causalidades que o são apenas na aparência. Sem dúvida, o funcionamento ideológico, no sentido de mascaramento, é mais mecânico, mais automático dotado de certa espontaneidade. Já o funcionamento contra-ideologizante pressupõe um esforço contra a inércia e o *élan* espontâneo de uma razão quase instintiva. De um lado, a tendência dogmática a uma afirmação por uma consciência irreflexa, de outro a exigência de um esforço crítico de uma consciência reflexa (SEVERINO, 1986, p. 97).

É assim que se dará o processo, pois como afirma Joaquim Severino, se a nossa escola tiver condições de formar consciências críticas, estará abrindo espaços para o discurso da contra-ideologia, capaz, como já dito e repisado, de atender aos interesses das classes não dirigentes. Isto equivale a dizer que a nossa escola, a partir da formação de massa crítica, estará forjando o cidadão organizado, aquele indivíduo que tem uma consciência bem formada e sabe que essa formação só tem sentido quando o leva à práxis, ou seja, aquele conjunto de atividades baseadas na apropriação do conhecimento necessário a elas e que atuam como agentes de transformação no meio em que está inserido. O sujeito histórico, o cidadão organizado, é o indivíduo que protagoniza sua própria história, que a constrói e não é apenas conivente com o processo que o rodeia. Com conhecimento e competência ele observa, estuda e conhece o mundo em que está inserido, e depois tenta transformá-lo em benefício da maioria dos outros cidadãos de sua comunidade social. O cidadão organizado é o profissional de alto nível que deveria sair de nossas escolas.

E a escola pode realmente construir esta realidade. Porque se a educação é elemento fundamental na reprodução de determinado sistema social, pode ser também elemento gerador de novas formas de concepção do mundo, capa-

zes de se contraporem à concepção do mundo dominante, porque toda instituição humana é passível de mudança.

Isto é o que se quer afirmar, quando se remete para a educação a formação de uma consciência social baseada na conscientização, pois que a conscientização entendida como a transposição de uma consciência natural para uma consciência reflexiva, "de uma consciência em si, para uma consciência para si", de uma consciência dogmática para uma consciência crítica, é tarefa da escola. Porque somente a educação tem condições de fazê-lo, já que é ela que trabalha com os elementos necessários a esta transformação. E quando falamos na consciência crítica enquanto fator determinante da transformação social através do discurso da contra-ideologia, reportamo-nos novamente a Joaquim Severino, que tem a seguinte opinião: "na medida em se mediatiza, através do discurso crítico, a consciência se impõe como discurso contra-ideológico, pois é característica do discurso ideológico, enquanto mascarador da realidade, a sua dogmaticidade" (SEVERINO, 1986, p. 97).

Realmente, através da educação necessariamente ocorre uma apropriação do saber, por todos aqueles que participam dela. Essa transmissão de saber, ou de saberes, é necessária para a própria manutenção da estrutura vigente, porque é instrumento de trabalho, e o trabalho realizado com técnica e competência tem que passar, obrigatoriamente, por um aprendizado prévio.

É nesse espaço do aprendizado que surgem as contradições internas do sistema: enquanto se formam os indivíduos, transmitindo-lhes os saberes necessários à realização de suas tarefas produtivas, com o intuito de dar continuidade ao processo que está inserido, igualmente expõem-se-lhes as falhas desse mesmo sistema. E ainda que o sistema tome suas cautelas, como se pode sentir na hipótese da educação brasileira, não há como evitar que as classes subalternas dele se apropriem, não só para a sua instrumentalização produtiva, mas também para fazer uso dele na dimensão política.

Dessa forma, "o acesso ao saber, aos bens culturais, à própria educação, é de fundamental importância para as classes subalternas. Eles lhe darão instrumentos e recursos de luta contra a dominação" (SEVERINO, 1986, p. 98).

Esse potencial contra-ideológico da educação é tanto mais ativado quanto mais os educadores assumem seu papel de educadores políticos. Políticos, na medida em que compreenderem a dimensão social do processo educacional e adequarem sua práxis educativa a essa dimensão. Sem compreender e sem utilizar-se do alcance político da educação, não é possível fazer dela um processo social transformador.

Se a escola brasileira como um todo, através da práxis de seus educadores, trabalhar no sentido de atender aos interesses reais da universalidade das

classes populares e/ou subalternas, e se estas estiverem instrumentalizadas com o saber competente, poderão contribuir efetivamente para a transformação social e, conseqüentemente, para o resgate da cidadania no Brasil.

É esta a função da escola. Levar os indivíduos que por ela passam a se tornarem cidadãos organizados, sujeitos-históricos a determinarem com consciência crítica a sociedade em que irão viver; homens-políticos com aquela visão da "pólis" grega - uma totalidade onde o homem comum confere sentido a sua existência, reconhece seus valores e assume explicitamente seu destino (RIOS, 1993).

É esta a escola que se quer para o Brasil. Não mais a Universidade Burguesa, mas a Escola Cidadã.

É imprescindível saber, no entanto, que essa Escola Cidadã só a será, efetivamente, se primar pela qualidade de ensino que terá que produzir. A meia-educação das escolas brasileiras atuais não terá o poder de luta que se faz necessário na proposta que se pretende desenvolver e implementar. Qualidade de ensino nas escolas populares é essencial nesse processo. Essa qualidade, inclusive, terá que ser superior a das escolas burguesas, para levar toda a sua clientela a se comprometer com as mudanças. Essa clientela aliás, depois de se apropriar da competência necessária, terá que ser o agente principal desse processo, pois segundo Pedro Demo, "não se pode enfrentar a pobreza sem o pobre" (DEMO, 1994, p.17). Assim também não se pode educar para a cidadania sem a participação efetiva do cidadão e da Escola Cidadã.

IV.2. O Espaço dos Docentes

Assim mesmo há um espaço de resistência que pode e deve ser ocupado pelo professor. Sem dúvida, poder-se-á adquirir conhecimentos em livros, em obras especializadas e em congressos. Pode-se até projetar ou programar em computadores, mas nada substituirá o professor e nem se conseguirá retirar dele seu potencial e poder de influências. O professor é, por excelência, formador de opinião.

Eis uma idéia já antiga, mas tão bem exposta pelo Cardeal NEWMAN em "O que é uma Universidade". Diz ele que jamais meios didáticos poderão suprir a voz do mestre e sobretudo sua posição pessoal perante os problemas. O seu exemplo de mestre, que estudou os mais diversos e divergentes autores, confere-lhe uma autoridade de insinuação que livro algum pode suprir ou substituir. Há pois, um espaço semântico de influência que pode ficar indelével na memória dos estudantes (Citado por MORAES, 1989).

Nesta dimensão crítica de escola, e sobretudo de Universidade são exemplares as idéias de Henry GIROUX (1985), que passa-se a explicar:

a) O currículo oculto

Há nas instituições escolares, antes de tudo, um currículo oculto que é feito pela disposição física da própria escola: edifício, salas, pátios, corredores e pela rotina. No caso dos prédios construídos na perspectiva pedagógica de D. Bosco, por exemplo, a disposição das diferentes salas é feita de tal modo que do lugar onde se situa o diretor pode-se abarcar, de um só olhar, toda a escola: é o sistema “**fanapticum**” de que trata Michel FOUCAULT (1977).

Pelo fato de as aulas serem ministradas em salas fechadas, quer-se assinalar, de modo oculto, que o saber e a educação se ensina nesse espaço privilegiado.

Em seguida o horário das aulas, o modo de se tratar diretores, professores, funcionários e colegas, constituem um modo de formar e conduzir os alunos à ordem, à disciplina, ao respeito à hierarquia, às imposições e representações sociais de etiqueta e boas maneiras e até de moral e ética. A possibilidade de ser visto a qualquer momento introjeta a idéia de vigilância na consciência dos educandos. Isto terá seus desmembramentos culturais, pois vai formar um adulto que verá na sociedade e nas instituições um instrumento de vigilância contínua e de punição quando se tornar inadequado. Deste modo chega-se à noção e à atitude (lamentável) de que a lei deve ser cumprida em quaisquer circunstâncias: é necessário que o cidadão, o aluno seja seu próprio vigia, senão não terá uma consciência bem formada. Ele terá que decidir como agir dentro de seu livre arbítrio e com capacidade crítica para fazê-lo, pois a comunidade espera e precisa que o cidadão seja o seu próprio freio. As instituições deveriam existir apenas para a manutenção do bem-estar coletivo.

Não resta a menor dúvida que a educação só se efetua quando é auto-educação, mas é necessário que o currículo seja manipulado de modo crítico, para não formar a “**má consciência**” por meio de vigilâncias ocultas e sob forma coercitiva. (GIROUX, 1985, p.22).

b) A escola como denúncia

Giroux insiste, a seguir, que a escola pode ser uma instância de denúncias das situações em que a mídia procura enganar e manipular a opinião pública.

Nesse sentido, é preciso que se processe a renovação no campo das idéias, pois são as idéias e o currículo oculto que formam o que Lucien Goldmann chama de “**consciência possível**” (GOLDMANN, 1967). A consciência possível é um conceito que consegue explicar o fato de que uma nova idéia, para ser aceita, necessita encontrar uma possibilidade de penetração, uma permeabi-

lidade de consciência, que seria precisamente a “consciência possível”. Ora isto pode ser feito nas instituições escolares, pondo-se a razão a serviço da emancipação (GIROUX, p.25), segundo HABERMAS(1975).

A emancipação é o alcance da atitude da maioria que supõe um pensamento e um raciocínio reflexivo crítico e competência comunicativa (HABERMAS, 1975). É na discussão ou no diálogo que se podem gerar novas idéias, e críticas às situações que vêm até nós através de um véu hermenêutico tradicional e pré-estabelecido. É preciso romper as barreiras hermenêuticas instaladas pelas interpretações fixas de uma história acrítica, como assinala o próprio Popper em “A história tem algum significado”. Esta também seria a idéia básica de Paulo Freire em sua obra, “Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor”, onde ele explana a importância da aula expositiva dialógica, e o papel do professor como orientador e elemento desencadeador de consciências críticas e de cabeças pensantes (FREIRE, 1986, p.71).

A crítica consiste na análise do fato sob diversos ângulos, pontos de vista e perspectivas teórico-filosóficas. A crítica representa, então, um elemento indispensável na luta pela emancipação, afirma Giroux. É necessário romper com a lógica da conformidade e da dominação, que se cristaliza nas rotinas e no cotidiano, pelo desenvolvimento de uma Pedagogia Crítica (GIROUX, p. 45,60.87) - Papel vital do professor que entende a prática pedagógica como um “ato político”, e elemento essencial para perpetrar-se mudanças sociais significativas.

“Desenvolver na sala de aula práticas pedagógicas que operem no interesse de preocupações emancipatórias e não dominantes” (GIROUX, p.87).

c) A Escola: objetivos

Giroux compreende a escola como instituição social, histórico-dialética, espaço onde se reproduz a ideologia dominante. Também pode ser entendida como espaço de “desvelamento da ideologia”, isto é, como possibilidade de colocá-la sob a luz de “holofotes” e de criticá-la. Assim a escola, sobretudo, a Universidade pode se tornar um espaço de resistência política à dominação.

Toda informação é libertadora no sentido de que torna possível tomadas de decisões mais conscientes e mais claras. Se o professor procurar ensinar a ciência e a tecnologia estará oportunizando práticas e oferecendo condições de emancipação ao aluno. Porque o saber não pode ser dominador, pois que é, por essência, libertador.

Em assim sendo, e antecipando a conclusão deste ensaio, pode-se estabelecer os seguintes objetivos para uma escola-cidadã:

- 1) Libertar o homem das ideologias (sejam liberais, sejam socializantes) congeladoras da realidade.

- 2) Tornar o educando sujeito-histórico, ou seja, sujeito do processo pedagógico, por meio da argumentação, contra-argumentação e competência discursiva.
- 3) A sala de aula será um espaço aberto em que todas as idéias poderão e serão analisadas. (Não compete ao professor a manipulação dos alunos, como analisou Weber. O professor que desejar fazer prosélitos ou “doutrinação”, que procure espaços apropriados, porque a sala de aula é lugar onde se busca a “verdade” ou a aproximação dela).
- 4) Lutar por um mundo melhor, onde as diferenças sociais não possam ser usadas para uma hierarquização desigualitária.
- 5) Enfim, segundo Habermas, ter como objetivo primordial da educação a emancipação que exige uma competência no conhecimento (Epistemologia), competência no falar (Lingüística) e competência no agir (Técnica) (HABERMAS, 1989, p.186). Essa emancipação será capaz de transformar o educando em cidadão-organizado e no profissional de alto nível na visão de Terezinha Azevedo Rios, pois este indivíduo será o sujeito social capacitado para saber fazer, querer fazer e poder fazer bem o que deve ser feito para melhorar o mundo que o rodeia (RIOS, 1993).

Tais são os ideais. Como colocá-los em prática é o que se pretende abordar na conclusão.

CONCLUSÃO

Os objetivos e ideais desta educação são grandes e sabe-se das dificuldades de colocá-los em prática. Mas, vestindo a camisa da "Educação transformadora", dá para sentir que valerá a pena tentar-se.

"Só a Escola corrige o Brasil..." (vinheta veiculada, pelos principais órgãos de comunicação de massa).

Realmente se quer acreditar nisso, apesar de saber-se que, como no pensar de Paulo Freire,

não é a educação que forma a sociedade de uma certa maneira, mas a sociedade que formando-se de um certo modo, constituiu a educação de acordo com os valores que a norteiam...Mas, como esse não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para sua preservação (FREIRE, 1992, p. 117).

E é pelo espaço desta preservação, que tornando esta instituição, na dimensão axiológica, insubstituível para todo segmento social que deseja reproduzir ou modificar algo dentro da sua realidade, que se acredita poder trabalhar e levantar a bandeira da transformação cultural, pondo em prática os objetivos da educação que se quer e que se precisa.

No problema da relação entre a educação e a sociedade, ou melhor, entre a Escola e o Brasil, pensa-se possuir um tipo de estrutura ou organização sócio-econômica-política que apresenta duas conotações básicas, como quer o professor José Jackson Carneiro de Carvalho: internamente, ela se caracteriza por uma elevada concentração do poder social, historicamente instituído. Isto é, as classes dirigentes hegemônicas monopolizam o poder politicamente organizado, o controle do Estado e os benefícios do crescimento econômico e cultural. Isto determina, em última instância, que a maioria da população brasileira tenha se tornado, através dos tempos históricos, efetivamente um contingente de excluídos e marginalizados sociais, de tal forma que somente uma "revolução cultural" poderá reverter o quadro. Em segundo lugar, e externamente, a estrutura sócio-econômica brasileira caracteriza-se por um modelo de desenvolvimento dependente ou periférico, o que significa que realmente somos subdesenvolvidos, que pertencemos ao Terceiro Mundo e que a superação dessa realidade também passa pela consciência crítica que se tiver dela e pelo desejo de ultrapassá-la. Como fazê-lo? Certamente através da apropriação dos conhecimentos necessários para isso, que só virá de uma Escola Cidadã, que possa conduzir aqueles

que por ela passarem, a uma prática política que os leve à práxis social (CARVALHO, 1988).

Por isso, questiona-se e pensa-se a Escola como o elemento capaz de corrigir a irracionalidade e as desigualdades da sociedade, para a organização da produção mais participante, para uma divisão do trabalho menos hierárquica, para maior distribuição da riqueza e do poder na sociedade, enfim, para uma verdadeira vivência da cidadania.

Defende-se então uma Escola para o Brasil que diminua as distâncias entre o que a educação burguesa faz e o que os problemas brasileiros requerem.

Se o Brasil está em crise, precisa-se de uma Escola para a crise. Se no Brasil atual ainda se pensa em valores como os descritos por Wilson Martins quando da sua crítica a Assis Chateaubriand, ao analisar a obra atual de Fernando Morais ("Chatô, o rei do Brasil"), e onde literalmente alardeia:

Personalidade claramente psicopática, extorsionista, criminoso no sentido próprio da palavra, acafajestado no comportamento, desprovido de qualquer sentimento moral, dominado por um egoísmo monstruoso, sua biografia propõe um testemunho melancólico e deprimente do Brasil que nele reconhecia não somente o seu rei, mas também o seu reflexo mais fiel..."

(MARTINS, Gazeta do Povo, Curitiba, Seção Literatura, 17.09.94),

se é esta realidade que nos envolve, precisa-se com certeza e com urgência de uma Escola voltada e atenta para esta realidade, não como panacéia para estes males, mas para que, podendo entendê-los, saiba como demovê-los e transformá-los numa nova dimensão. Precisa-se de uma escola que possa, inclusive, tirar proveito da crise: ao analisá-la e criticá-la, possa fazer com que se aprenda em cima de seus erros, para não repeti-los numa próxima oportunidade. Para isso serve o ensino de História nas escolas, para isso devem servir os conhecimentos construídos nas escolas: o futuro não pode ser reprodução do presente nem continuidade do passado. A renovação e a superação se fazem necessárias sempre que se esgotarem as possibilidades de uma prática social voltada para os interesses de uma maioria. A educação tem que estar voltada para esses valores, pois como foi analisado, entre os seus objetivos primordiais estão aqueles que devem levar os sujeitos à sua emancipação, libertando-o de valores, que de alguma forma cerceiem sua capacidade de crítica e auto-educação.

Segundo o professor Cristovam Buarque, a nova escola deve entender que há dois tipos de futuro:

aquele que é uma continuação linear do passado, com novas respostas para as mesmas perguntas, dentro do momento paradigmático. E o futuro novo que surge da ruptura com o passado, com a reformulação da organização social, com novas propostas ideológicas, com perguntas diferentes. Ela deve entender também que no atual momento da nossa história, o Brasil vive à véspera de um novo futuro, que não será a simples reprodução do passado, com exigências di-

ferentes para cada instituição social, especialmente aquela (a escola) cujo papel é entender o mundo, seu processo, formular propostas e ajudar na construção do futuro. (BUARQUE, in VAHL 1989, p. 318).

Essa é a Escola Cidadã, escola para a crise, escola de que o Brasil precisa, porque mantendo-se a permanente busca de ampliação do horizonte de liberdade, torna-se necessário retomar padrões de liberdade, onde as características naturais e culturais do país sejam respeitadas, onde o padrão tradicional, originado com a emergência da ordem burguesa brasileira, que já não nos serve pelos seus vícios, e que nos tem levado à crise e até mesmo a um caos moral e ético, seja substituído por novo conceito, que retome os ideais permanentes do saber, beleza, verdade, eficiência e justiça.

A idéia de libertação como meta fica obscura e se perde, se não for acompanhada de definição de vocação específica e como bandeira de luta para a Escola brasileira que se quer transformadora e definidora de um novo futuro. Generalizando, sabe-se **a priori** que cabe à instituição escolar, como um todo, participar do esforço de avanço do pensamento, de maneira a reproduzir o sistema social e a cultura, mas no caso específico, e no momento de crise que vive o Brasil,

à escola cabe o papel mais importante de pensar a crise que atravessamos e de formular alternativas à construção da Nação, na sua conceituação global e em cada área de conhecimento necessário à justiça e à soberania, ao lado da produção do conhecimento que leve à produção da beleza e à busca da verdade. (Ídem, 1989, p. 319).

Através de sua função específica, que é a produção do conhecimento para a formação integral do cidadão, a Escola deve se ver como participante privilegiada e comprometida com a aventura de tirar o país da crise, reconstruindo-o.

Esse esforço pode se resumir na missão de pensar, entender, formular e sistematizar o pensamento e as idéias que expliquem e sirvam de base à construção do futuro do Brasil, através do enfrentamento dos seus desafios, e através da superação de suas crises.

Por isso defende-se a tese de que a Escola Cidadã, que poderá corrigir o Brasil de seus erros históricos, inevitados pela nossa ignorância ou incompetência, perpassa ou subjaz na ação do educador, que além de eficaz, competente deve ser digna e dotada de valor ético. Para tal é preciso que se apresente revista de intencionalidade - no sentido fenomenológico e político, literalmente. É fundamental que em nossas escolas, os nossos educadores tenham uma consciência explícita dos fins de nossa ação, porque a prática pedagógica será sempre um ato político, já que o educador, em

não querendo fazer política, consciente ou inconscientemente, estará fazendo a política do mais forte, do privilegiado, porque é ele o beneficiário de sua ação pedagógica, tecnologicamente eficaz, pois que numa sociedade elitista e discricionária não existe educação neutra. (Carvalho, 1988, p. 20).

Em outras palavras, é essencial que se saiba, criticamente, para que, para quem ou em benefício de quem se trabalha, quando se está fazendo educação, porque, como apresentou-se no discorrer deste trabalho, é pressuposto indiscutível que a realidade educacional está estreitamente relacionada com a realidade social, econômica e política. E para modificar esta, precisa-se inexoravelmente mudar aquela. Isto pode ser feito, porque a escola, como qualquer outra instituição humana, foi criada pelo homem, e, portanto, é passível de mudanças. Basta para isso que ele conheça bem a realidade que precisa ser mudada. Quanto mais o homem conhece, criticamente, as condições concretas e objetivas de sua realidade, mais pode ultrapassá-la, transformando-a. Quanto mais inserido e comprometido com ela, mais se fará sujeito das mudanças. Essa inserção e esse compromisso serão desenvolvidos na Escola Cidadã, pois esta Escola terá que levar o homem a identificar seus problemas, os problemas que o cercam e a partir daí orientá-lo para que possa superá-los através de sua consciência crítica e de sua competência.

Pretende-se uma escola nova, uma escola perpassada por novos valores voltados à formação, apropriação e vivência da cidadania, para se ter uma nova sociedade, onde o bem comum seja conquistado, senão por todos, pelo menos pela maioria dos cidadãos. Deseja-se uma escola transformada, para que juntos possamos transformar os homens e o mundo. Almeja-se uma escola que possa discutir e constatar uma nova realidade onde o homem brasileiro já não seja mais marcado por esta longa inexperiência de democracia e participação, pois

os grandes movimentos da história brasileira foram sempre manifestações de elites...A adesão do povo às atividades precursoras e de apoio a esses movimentos tem sido tão discreta que não chega a confirmar uma participação marcante...A conjuntura, aliás, conduziu esses fatos para o campo das decisões de cúpula. Parece, pois, que a história brasileira dá relevo ao papel das elites na formulação dos objetivos nacionais. (Do Manual Básico da Escola Superior de Guerra, edição 1975, in CARVALHO, 1988).

A Escola Cidadã terá que ser aquela que leve o homem a tomar decisões, a fazer opções, a inserir-se ativamente na vida de sua comunidade, a escrever a História do país, com novos valores éticos e morais, a partir de uma nova política e de uma nova sociedade.

Sabe-se e acredita-se que a Escola poderá corrigir o Brasil. Por isso trabalha-se com a educação. Afinal, com muita boa vontade, esforço e competência

sabe-se ser possível desencadear uma “revolução cultural” capaz de engendrar uma nova ordem social.

E como pensa Terezinha Rios:

Quero aqui ressaltar minha crença na possibilidade de se produzirem mudanças significativas na sociedade a partir de uma ação mais competente em cada espaço profissional. Particularmente, no que diz respeito aos educadores, se no interior da escola, onde se encontra apenas uma parcela da população deste nosso Brasil, houver um estilo de trabalho que caminhe no sentido de ver criticamente as experiências, e transformarem-se o pensar e a prática dos sujeitos. (RIOS, 1993, p.10-11)

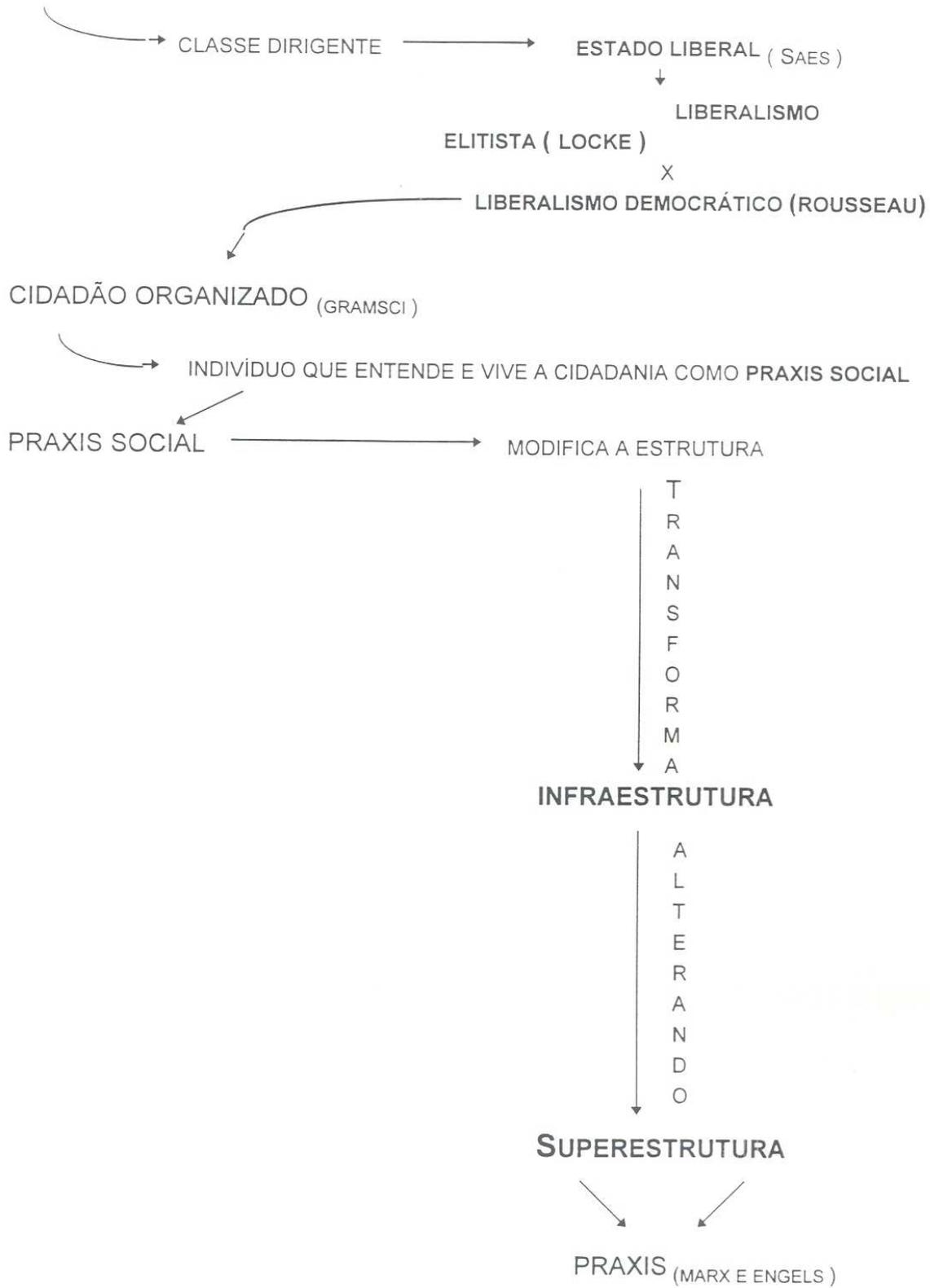
Se através da educação, da escola cidadã se conseguir transformar o pensar e a prática dos sujeitos, acredita-se estar no caminho certo para a construção de uma nova ordem social, que não poderá ser submetida às ideologias que por aí permeiam (nem de direita, nem de esquerda). Acredita-se também que se terá uma sociedade mais democrática e mais igualitária. E então poderá sentir-se que a prática pedagógica vale a pena no Brasil, pois através dela irá se chegar a conquista da cidadania, elemento fundamental neste processo de emancipação que se quer implantar na sociedade, porque é a cidadania o elemento gerador das transformações que se fazem necessárias.

ANEXOS

Roteiro para leitura didática desta dissertação, que deverá ser utilizado na defesa da Tese através de transparências, como recurso didático-pedagógico.

A FORMAÇÃO DA ORDEM BURGUESA BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NA SOCIEDADE

A BURGUESIA (HOLANDA, FERNANDES, CARDOSO, SODRÉ)



CLASSE DIRIGENTE HOJE



É REFLEXO DE TODO PROCESSO HISTÓRICO



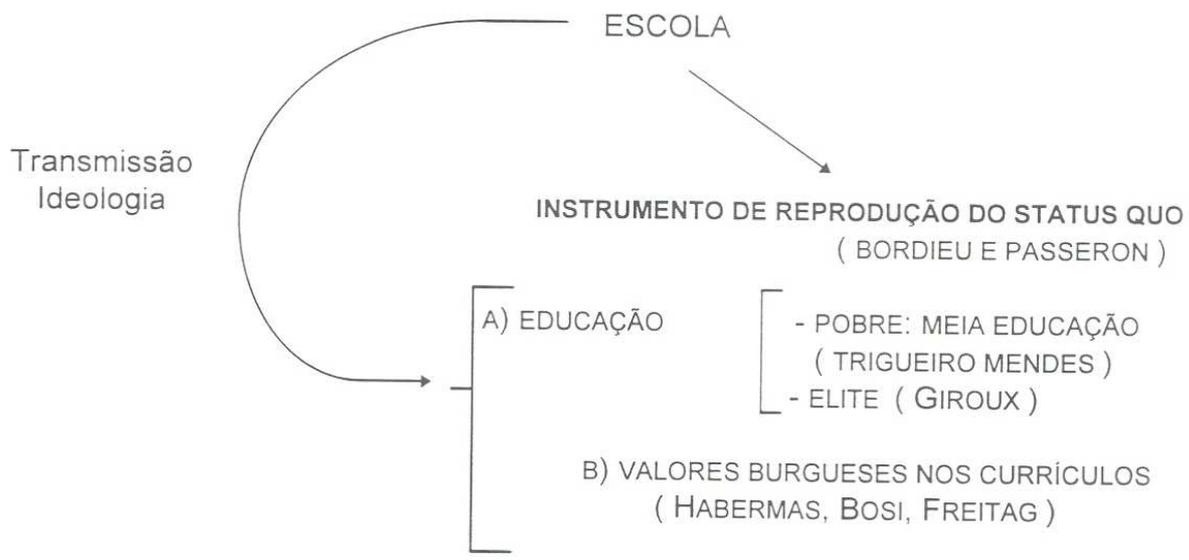
SOCIEDADE DESIGUALITÁRIA E DE CARÊNCIAS



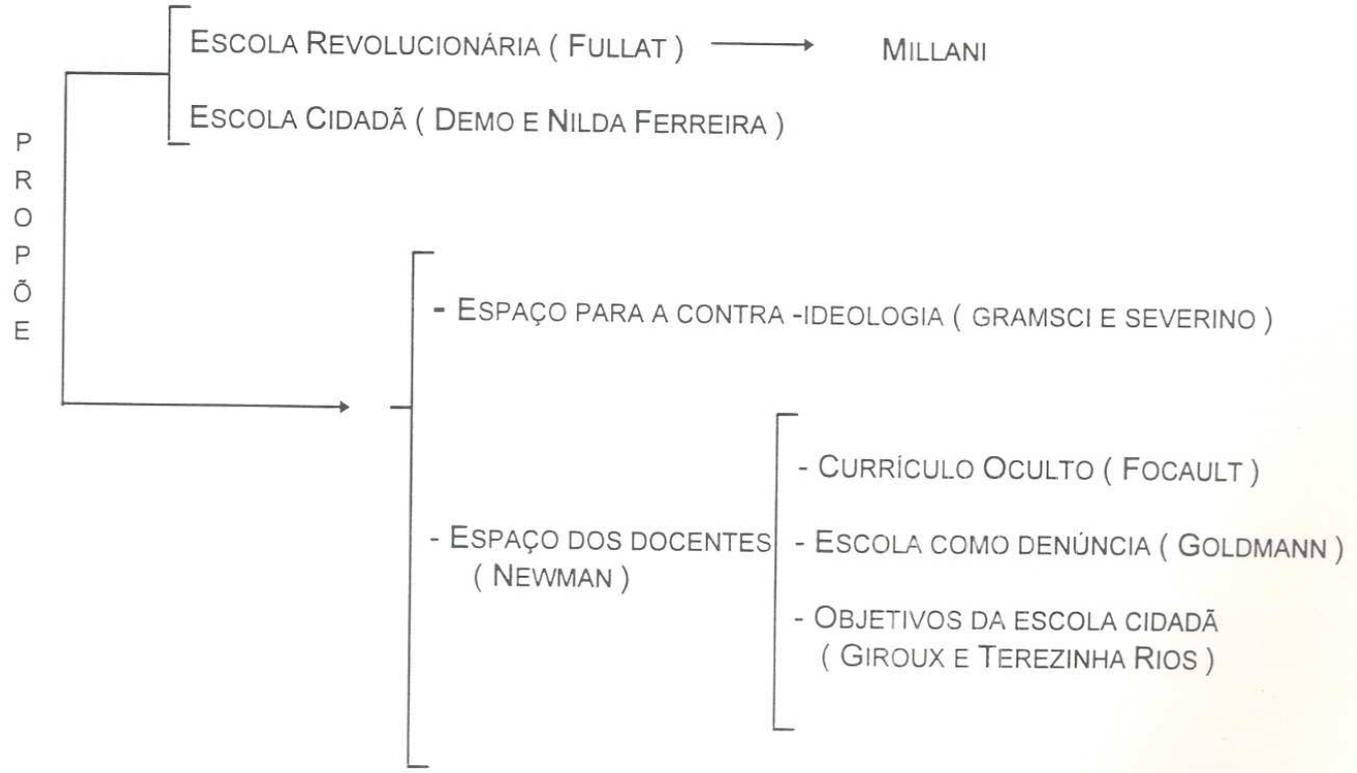
BONDADE (ARISTÓTELES)	RELIGIÃO (MARX)	DINHEIRO (MARX)	ORDEM E PAZ (POLITZER)	O TRABALHO A PREGUIÇA A LIBERDADE (HOBBS, ADAM SMITH, ALBERTO OLIVA, WEBER)	O FORMALISMO (PROUDHON)	O PROGRESSO TECNOLOGIA E O ELITISMO (HABERMAS)
--------------------------	----------------------	----------------------	-----------------------------	---	------------------------------	---



VALORES QUE MANTÊM A SOCIEDADE DESIGUALITÁRIA (DEMERVAL TRIGUEIRO MENDES - ORG)
E QUE SÃO A FONTE E INSPIRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA BRASILEIRA ATUAL



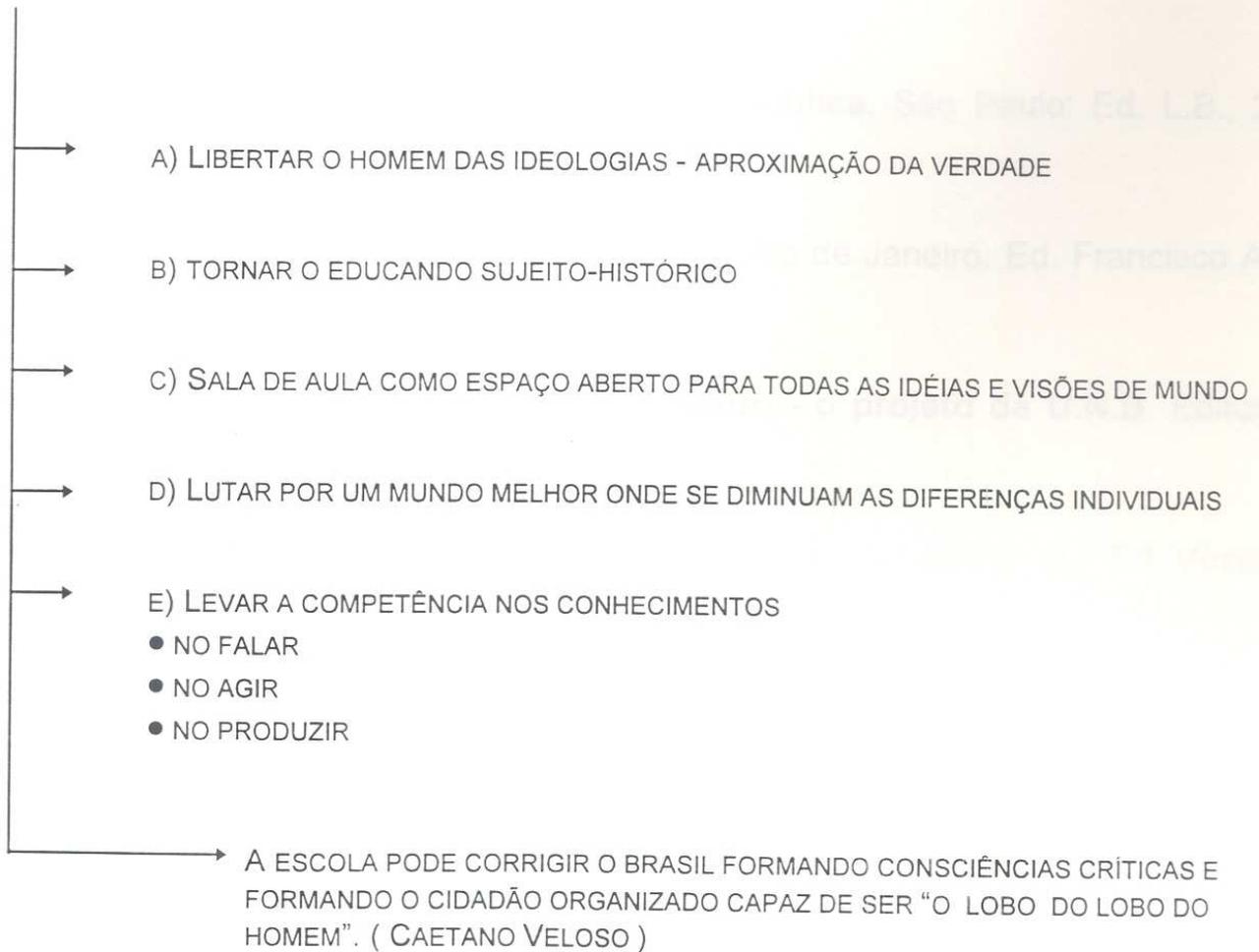
PROPOSTAS DE SOLUÇÃO



A ESCOLA CIDADÃ



PROCESSO EMANCIPATÓRIO



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Manuel Maurício de. **Pequena História da formação social Brasileira**". Rio de Janeiro: Ed. Graal, 4ª ed., 1986
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Ed. Moderna, 1986
- BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**. São Paulo: Ed. L.B., 2ª Ed, 1962.
- BORDIEU, P. e Passeron, J. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.
- BUARQUE, Cristovam. **Na Fronteira do Futuro - o projeto da U.N.B**. Editora U.F.S.C. , 1989.
- CANDAU, Vera Maria - **Rumo a uma nova didática** - Petrópolis - RJ: Ed. Vozes, 1985.
- CARDOSO, Fernando Henrique - **A Construção da Democracia: estudos sobre a política brasileira**. São Paulo: Siciliano, 1993.
- _____. **Empresário industrial e desenvolvimento econômico no Brasil**. São Paulo: Difel, 1964.
- CARONE, Edgard. **A República Velha**. São Paulo: Ed. Difel, 2º vol., 1971
- _____. **A República Liberal. Instituições e Classes Sociais**. São Paulo: Difel, 1985.
- CARVALHO, José Jackson Carneiro de. **Universidade em Debate**. João Pessoa - PB : Ed. Grafset, 1988.

CASALI, Antonio A. **A Relação Escola, Sociedade e Estado**. São Paulo: MEC, 1985.

CASSIMIRO, Maria do Rosário (org.) - **Universidade Oportuna**. Goiânia - GO: U.F.G. Editora, 1983.

CASTILHO COSTA, Maria Cristina. **Sociologia. Introdução à Ciência da sociedade**. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia a República: momentos decisivos**. São Paulo: Brasiliense, 5. ed. , 1987.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Petropólis-RJ: Vozes, 1993 (a).

_____. **Ciência, Ideologia e Poder**. São Paulo: Ed. Atlas, 1993 (b).

FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**. Rio de Janeiro: Globo. 8ª ed., 2º vol., 1989.

FAUSTO, Bóris. **A Revolução de 1930**. São Paulo: Brasiliense, 12ª ed., 1989.

FERGUSON, Marilyn. **A Conspiração Aquariana**. Rio de Janeiro: Record, 7º ed., 1992.

FERNANDES, Florestan. **A Educação e a Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, Ed., 1966.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil - ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 3ª ed., 1987.

- _____. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 3ª ed., 1979.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania, uma questão para a Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis - RJ : Vozes, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1986.(a)
- _____ e Ira Shor. **Medo e Ousadia . O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.(b)
- FREITAG, B. **Escola e Sociedade"**. São Paulo: EDART, 1977.
- FULLAT, Marti. **O Mestre de Barbiana**. in. *Filosofias de La Educación*. Barcelona: Ceac, 1984
- GADOTTI, Moacir e Carlos Alberto Torres. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas - SP: Papirus, 1992.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOLDMANN, Lucien. **Ciências Humanas e Filosofia e Criação cultural na sociedade contemporânea**. São Paulo: Difel, 1967.
- GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim**. São Paulo: F.T.D., 10ª ed., 1990.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência enquanto ideologia**. Col. Pensadores, Abril, 1975.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Brasília - DF: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

_____. e Bóris Fausto. (Org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 11º vol., 2ª ed., 1981. 1990

IANNI, Otávio. **O professor como intelectual: cultura e dependência** in. CATTANI, D.B. (org.). São Paulo: Brasiliense, 1986.

LALANDE. **Vocabulaire Technique et critique de la philosophie**. Paris: P.U.F., 10ª ed., 1968.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

MACPHERSON, C.B. **A Democracia Liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1978.

MAFESSOLLI, A. **Lógica da dominação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de B.B. **História Econômica**. São Paulo: Sarai-va, 10ª ed., 1986.

MANACORDA, Mário A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre - RS: Ed. Artes Médicas, 1990.

- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo: Círculo do Livro, Ed. Cultrix, 1990.
- MARTINS, Wilson. **História da Inteligência Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 7º vol., 1987.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico- Filosóficos**. Col. Pensadores, Abril, 1974.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Ed. Associados, 8ª ed., 1990.
- MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 4ª ed., 1991.
- MORAES, Regis (org.) **Sala de aula, que espaço é este**. Campinas: Papirus, 1989.
- MOREIRA, Marco A. e Elcie Salzano Masini. **Aprendizagem Significativa - A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- NOVAIS, Fernando A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial**. São Paulo: Ed. Hucitec, 4ª ed., 1986.
- OLIVA, Alberto. **Entre o dogmatismo arrogante e o desespero ético**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1993.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Didática: Ruptura, Compromisso e Pesquisa**. Campinas - SP: Papirus, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Porto - Portugal: Seara Nova, 1946.

PACHECO, Vavy Borges . **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1962.

POLITZER, Georges. (et.alli). **Princípios Fundamentais da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. São Paulo - Belo Horizonte - Itatiaia: EDUSP, 1974

PRADO JR., Caio **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 6ª ed., 1961.

_____. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1961 (a).

_____. **Esboço dos fundamentos da Teoria Econômica**. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1961 (b).

REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez Ed., 1993.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez Ed., 1991.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Contrato Social e outros escritos**. São Paulo: Ed. Cultrix, (Clássicos Cultrix), 1964.

- _____. **O Contrato Social**. in col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 5ª ed., 1991.
- SAES, Décio. **Formação do Estado Burguês no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **O imaginário social na política brasileira**. São Paulo: Atual Editora Ltda., 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Associados, 1983.
- SCHWARZ, Laurent. **Para salvar a universidade**. São Paulo: T.A. Queiroz - Nobel, 1984. (Tradução de Alvin Moser).
- SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, Universidade e Ideologia**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, Tomás Tadeu da. **O que produz e reproduz em educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.
- SINGER, Peter. **Ética Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Burguesia Brasileira**. Petrópolis - RJ: Vozes, 4ª ed., 1983.
- _____. **Formação Histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 9ª ed., 1978.
- SOUSA, Otávio Tarquínio. **A vida de D. Pedro I**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia - SP - Editora Universidade de São Paulo, 3º vol., 1988.

- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1991.
- TEIXEIRA, Anísio. **A Função da Universidade**. (Revista Humanidades). Brasília - DF: Ed. Universidade de Brasília, vol. I, nº 03, Abril/Junho - 1983.
- _____ **Ensino Superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- _____ **Funções da Universidade**. Boletim Informativo da CAPES, nº 135.
- TOBIAS, José Antônio. **Universidade: Humanismo ou Técnica?**. São Paulo: Herder, 1969.
- VAHL, Teodoro Rogério (org.). **Desafios da Administração Universitária**. Florianópolis - SC: Editora U.F.S.C., 1989.
- VAINFAS, Ronaldo . **Trópico dos Pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- VEIGA, Ilma P.A. (org.) . **Técnicas de Ensino: Porque não?**. Campinas - SP: Papyrus, 1991.
- WHITEHEAD, Alfred North . **Os fins da Educação**. São Paulo: Ed. USP, 1969.
- VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia a República: momentos decisivos**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed., 1987.