

PRÁTICA E DISCURSO NA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL

LINEIMAR PEREIRA MARTINS

RESUMO

O artigo discute o modo como é transmitido o conhecimento no Brasil, considerando suas omissões e conseqüente papel que este desempenha na legitimação da ordem social. Considera-se que o sistema educacional instaurado no Brasil, desde os seus primórdios, não obstante as reformas instituídas, revela a defasagem entre a sociedade oficial e as práticas dos agentes políticos. Observa-se, nesse sentido, uma discrepância entre fatos e interpretações da historiografia, em livros escolares, que omitem movimentos populares e enfatizam a ação repressora e "pacificadora" do Estado.

* Doutora em Sociologia, Université Lumière Lyon II/UFC.

Em nossa tese de doutoramento sobre o imaginário político brasileiro, tentamos mostrar que os governantes deste país, ao considerarem a instauração de *um clima democrático, de liberdade e de respeito pelos Direitos do Homem*,¹ praticam o que Georges Balandier (1991) chama de *estratégia*. Segundo este autor, tal prática consiste na construção de uma sociedade oficial por parte dos detentores do poder de um determinado sistema social que utilizam suas normas e regras em seu benefício próprio mas que apresentam uma enorme defasagem em relação à sociedade que se manifesta pelas práticas de seus principais agentes sociais, e políticos.²

Pensamos que a necessidade de construção de uma sociedade oficial democrática, conforme os valores dominantes nas relações internacionais contemporâneas, deve-se às relações cada vez mais profundas existentes entre o Brasil e outros países no comércio mundial, principalmente hoje, quando a mundialização se impõe como ideologia hegemônica. Acreditamos que através da renovação das instituições e organismos oficiais de Estado, os detentores do poder político deste país apresentam-se interna e externamente como estando em acordo com os modelos universais em voga, mas que na realidade esconderiam a reconciliação de práticas exercidas

por representantes de antigas estruturas. Em outras palavras, a construção desta sociedade oficial "*para inglês ver*", em conformidade com os modelos ditados pelos países ocidentais através de organizações supranacionais, permite-lhes ao mesmo tempo a perpetuação da ordem social e política estabelecida pois conciliam, desta forma, uma modernidade aparente a práticas seculares.

Tentamos mostrar que se esta empreitada ob-

tém sucesso, é porque os detentores do poder político deste sistema social agem organizando imagens e encenando crenças compartilhadas através da criação de instrumentos que confirmam sua legitimidade.

Dentre os diversos instrumentos que agem no sentido de uma legitimação da ordem social e política estabelecida, pensamos que se encontra o modo como é transmitido o conhecimento no Brasil. Acreditamos que a prática desta *estratégia* proposta por Balandier manifesta-se no sistema educacional brasileiro.

José Willington Germano (2000), ao estudar as formas adotadas pela educação no Brasil durante o Estado militar, parece-nos confirmar tal idéia ao mostrar em sua análise a defasagem existente entre o discurso e as práticas dos governantes brasileiros no que concerne especificamente a política educacional aplicada neste período. Segundo este autor,

*as intenções declaradas, expressas por autoridades [...] deixam transparecer uma autonomia do setor educacional que não corresponde à realidade. Na verdade, existe um hiato entre o momento de elaboração e o de implementação das políticas sociais – nas quais se inclui, evidentemente, a política educacional.*³

Na análise das políticas educacionais postas em prática pelos militares de 1964 a 1985 efetuada por Germano, podemos perceber a diferença entre os objetivos proclamados e as prioridades reais da ação do Estado.⁴ Ele demonstra então que o Estado Militar ao efetuar uma reforma no ensino, expressava a intenção de proporcionar uma igualdade de oportunidades a todos na busca da melhoria das condições de vida das grandes massas do povo, mas procurava na realidade ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado. Este regime mantinha deliberadamente, segundo ele, o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Em síntese, Germano demonstra que a política educacional aplicada pelos militares desenvolveu-se em torno principalmente do controle político e ideológico da educação escolar.

Desta forma, construímos a hipótese de que na busca de tal controle político e ideológico, construiu-se no Brasil uma história oficial idealizada e não conforme aos fatos, sendo apresentada freqüentemente uma visão unilateral dos mais importantes eventos sociopolíticos ocorridos no país. Esta história oficial seria tributária de uma certa dualidade que, segundo Otaíza de O. Romanelli (1988), caracteriza o sistema educacional brasileiro. Ela afirma em seu livro que este sistema oficializa a distância manifesta entre a educação da classe dominante representada pelas escolas secundárias acadêmicas e superiores e a educação do povo representada pelas escolas primárias e profissionalizantes refletindo o próprio retrato da organização brasileira.⁵

Partindo desta idéia, podemos constatar e compreender a existência do que Florestan

Fernandes (1981) chama de uma certa *tradição dominante* na transmissão do conhecimento no Brasil, que segundo ele,

*conduziu os melhores espíritos a uma espécie de “história oficial” singularmente desprendida de intenções interpretativas e, em particular, muito sujeita a converter os móveis declarados e as aspirações ideais conscientes dos agentes históricos em realidade histórica última, tão irredutível quanto verdadeira em si mesma.*⁶

Contudo, a construção de uma historiografia nacional oficial neste país não começou durante o regime militar ditatorial. As fortes relações entre os grupos sociais dominantes e o ensino no Brasil, responsáveis por tal processo nasceram antes mesmo da nação com a instauração de um ensino superior por D. João VI, que visava tão-somente proporcionar educação para a elite aristocrática e nobre que compunha a Corte. Mais tarde, segundo Romanelli (1988), a independência não modificaria o quadro da situação do ensino pois este atribuía aos letrados um papel central na nova ordem política:

*A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. A escola, representada sobretudo pelas novas Faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em São Paulo e outra em Recife, ambas em 827 – passou a desempenhar o papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções.*⁷

Foi assim que as estreitas relações entre os grupos sociais dominantes e a transmissão do conhecimento dos eventos sociopolíticos, sobretudo aqueles ligados à História do Brasil, engendrariam, segundo Maria Eurydice de Barros Ribeiro (1990) em sua tese sobre a historiografia e as representações simbólicas do Império, a nomeação de José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, como Historiador Principal do Reino pela portaria de 7 de janeiro de 1825. Esta auto-

ra afirma que o objetivo do Imperador D. Pedro I era, com isto, perpetuar a memória dos eventos ocorridos sob seu reino através de uma versão oficial dos fatos. Desde então a historiografia oficial teria sido estruturada sob formas e com objetivos ditados pelo Estado, que se tornou o responsável pela formação dos profissionais desta área com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838.

Várias reformas viriam modificar as diversas políticas educacionais aplicadas pelos diferentes governos que se sucederam no Brasil, principalmente depois da Proclamação da República. Dentre elas, Romanelli (1988) destaca a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa em 1911, que procurava suprimir o caráter oficial do ensino. Porém, para esta autora nenhuma destas reformas trariam mudanças substanciais ao sistema pois

*todas essas reformas não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação.*⁸

Assim sendo, mesmo as modificações advindas neste quadro nos anos 1930, pela intensificação do capitalismo industrial moderno e o surgimento de novas exigências educacionais nascidas das aspirações sociais das classes média e operária emergentes, não representariam uma ruptura profunda no modelo de então. Como nos explica Romanelli (1988), apesar do crescimento da demanda pelo ensino nesta época ter exercido uma forte pressão por melhorias no sistema educacional,

*quantitativamente falando, a expansão existiu, mas foi contida pela inelasticidade da oferta pelo baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Qualitativamente, essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à demanda quanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro.*⁹

Corroborando esta afirmação no que diz respeito principalmente ao aspecto qualitativo do ensino, Maria E. Ribeiro (1990) considera que mesmo a criação de importantes universidades brasileiras naqueles anos, dentre as quais a faculdade de Filosofia em São Paulo, assim como a admissão de professores estrangeiros, não teria sido em número suficientemente importante para suprir o quadro de profissionais *formados* pelo Estado. Deste modo, membros de Institutos Históricos e da Academia de Letras marcariam ainda sua participação na defesa de antigas orientações.

Uma evolução no sentido de uma desincompatibilização ideológica entre as diretrizes do poder político central e o ensino encontraria seu apogeu na Constituição de 1946, que aliava garantias, direitos e liberdades individuais com a limitação da intervenção do Estado ao papel de provedor de condições materiais de tais garantias. Ou seja, tentou-se descentralizar administrativa e pedagogicamente a organização do sistema educacional, ao mesmo tempo que constitucionalizou-se a previsão dos recursos mínimos destinados à educação, que assegurasse o direito de cada um a educação. Ambas intenções encontrariam-se materializadas nos artigos 141 e 166 da Constituição Federal efetivada naquele ano, como segue:

Art. 141, § 50 – É livre a manifestação do pensamento sem que dependa de censura... (...) A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público; § 70 – É inviolável a liberdade de consciência e crença.

Art. 166: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Independentemente das contradições presentes na política educacional deste período, ele representaria, para Romanelli, *um dos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação.*¹⁰ Tal período mostrou-se contudo incapaz de absorver a crise do sistema

educacional que perdurou até a década de 60, pelo fato de ter buscado soluções que respondessem mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes.

Em 1964, a redefinição do processo político provocada pelo golpe militar representou uma mudança mais radical na evolução do sistema de ensino. José W. Germano (2000) considera as reformas instauradas no ensino, pelo Estado no período áureo do regime, como uma *manobra pelo alto*, entendendo-a como fragmentos de uma *revolução passiva* pois além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam desmobilizar eventuais movimentos neste campo.¹¹ Ao mesmo tempo, tais reformas procuravam, segundo este autor, atender a uma demanda efetiva de segmentos da sociedade excluídos dos privilégios:

Em decorrência, o regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, veículo para a obtenção de consenso.^{12,13}

Pensando, com Otaíza Romanelli (1988), que a forma como se origina e evolui o poder político em um determinado sistema social tem implicações fundamentais no modo como evolui seu sistema de educação escolar, não nos parece surpreendente que a política educacional posta em prática pelos militares assumia o caráter ditatorial e arbitrário que caracterizou este regime. Por esta razão, interessamos no modo como é aplicada tal política no período posterior ao fim da ditadura, ou seja, após a instauração de um regime democrático no país.

Germano (2000) nos mostra que as reformas que marcaram a política educacional no período de transição democrática iniciadas no final dos anos 1970, sob o governo do presidente Ernesto Geisel, fazia fortes apelos participacionistas e redistributivistas pois procurava, através de medidas que favorecessem as comu-

nidades carentes, legitimar seu poder enfraquecido pela crise econômica de então.

Assim, a concretização das mais importantes mudanças ligadas ao sistema educacional no período pós-1964 foram aquelas inscritas na Constituição Federal de 1988, que dizem respeito aos direitos sociais e dentre eles, aspectos ligados à política educacional. Nela, como na Constituição de 1946, defende-se a igualdade de condições para o acesso ao ensino, cabendo ao Estado o dever de assegurar tal direito, assim como o pluralismo de idéias na sua aplicação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivo mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Contudo, consideramos com Germano (2000) que as funções sociais do sistema educacional não podem ser observadas adequadamente, se limitamos nossa observação somente às intenções declaradas das autoridades envolvidas neste processo. Por esta razão, propomos uma análise do conteúdo de um livro de História do Brasil editado e adotado por órgãos oficiais de ensino, em um período no qual a democracia é vista como consolidada, ou seja, posterior a instauração das eleições diretas para presidente em 1989. Tentamos, com isto, apreender que valores são colocados em evidência e transmitidos aos alunos de 1º grau, quando tal matéria lhes é ensinada.

Destacamos os momentos em que mudanças de regime ou de governo aconteceram no

país, pois pensamos que o modo como tais eventos são apresentados é revelador da ideologia por eles veiculadas: serão expressos os pontos de vista de todos os atores ou facções envolvidos em tais eventos na busca de uma pluralidade de idéias como inscrito na Constituição? Se não, que conseqüências podem resultar de tal posicionamento?

Em nossa pesquisa, pudemos perceber o esforço efetuado por estudiosos no assunto que procuram, há alguns anos, reverter a visão unilateral dos temas abordados. Mas, permanecem, contudo, ainda nos dias de hoje, livros que apresentam a História, principalmente a História do Brasil, através de um olhar idealizado, quando a atuação do Estado é mistificada. Este posicionamento corrobora a constatação do intelectual brasileiro Enio Silveira quando diz que

Muitos de nossos livros didáticos sobre a História – nacional e universal – não exercem outra função que a voluntária deformação de jovens mentalidades, corrompendo-as com preconceitos de qualquer natureza, confundindo-as com dados que, em fim de contas, não têm nenhum peso ou nenhuma importância, e que os leva a abandonar o exercício de um olhar crítico.¹⁴

Assim, para dar alguns exemplos do modo como a historiografia oficial recente transmite a História do Brasil, utilizaremos o livro escolar de Elian Alabi Lucci *História do Brasil – O Império, a República e o Brasil contemporâneo*¹⁵ editado em 1991 como ilustração. Nele, esta disciplina está dividida em dois volumes, que correspondem a dois anos de estudos, conforme os títulos abaixo:

- I. As origens, a colonização e a independência,
- II. O império, a república e o Brasil contemporâneo.

O período que nos interessa particularmente começa com a Independência e vem até os

dias de hoje pois adotamos tal evento como aquele que simboliza o nascimento da nação. Por isso interessamo-nos particularmente ao segundo volume deste livro que comporta quinze capítulos que cabem em 97 páginas e todos se referem à ação da estrutura governamental.

As revoltas populares que, segundo o historiador Monteiro, um dos autores da *História Geral do Brasil, procuravam alterar a ordem política e social [de cunho] republicano e igualitário*¹⁶ recebem poucos comentários, e estão, todas, reagrupadas em um único capítulo recebendo o título de *A pacificação das Províncias e a Organização Política do Segundo Império*.¹⁷

Pensamos que se extrai todo o sentido revolucionário e de busca de justiça social de movimentos como a Guerra dos Farrapos no Rio Grande do Sul (1835- 1845), a Setembrada em Pernambuco (1832), a Balaiada no Maranhão (1839-1841), a Cabanagem no Pará (1835-1840), a Sabinada na Bahia (1837-1838),¹⁸ entre outros levantes ocorridos principalmente no período que seguiu o retorno de D. Pedro I a Portugal.¹⁹ Estes movimentos, embora possuindo diferentes colorações ideológicas e tendo-se constituído contra a ordem Imperial, foram todos apresentados massificados em um grupo único considerados como indisciplinados perdendo assim suas particularidades contextuais e o significado maior de suas lutas. Contudo, todos foram fortemente reprimidos e por esta razão, a maior parte deles foi de curta duração.

Assim sendo, o aspecto para o qual pretendemos chamar a atenção é o fato de que na transmissão da história oficial, ressalta-se a ação repressora e não a reivindicadora. Esta ação repressora é apresentada como atos de pacificação que garantiam a ordem em represália aos representantes da desordem.

O próprio título nos parece evocador: a palavra pacificação sugere que uma ordem estava ameaçada por agentes desordeiros, cujos legítimos defensores da pátria souberam domar e, em seguida, (re)organizar. Este aspecto é confirmado por uma passagem desse livro referente à

Guerra dos Farrapos, a mais longa das insurreições ocorridas no território brasileiro, que durou de 1835 a 1845:

Diante da proporção que essa Revolução vinha tomando, o Imperador, preocupado em pacificá-la, nomeou para presidente da Província e comandante de armas o Barão de Caxias... que agindo com força militar, venceu diversas batalhas e, também com diplomacia, conseguiu, em 1845, um acordo de paz com os farroupilhas, pondo, assim, fim a essa Revolução, que durou exatamente dez anos (...) Depois de pacificadas as revoltas que dominavam algumas províncias, uma outra tarefa de D. Pedro, ainda durante seu primeiro período de governo, foi organizar a vida política do país.²⁰

Os personagens governamentais encontram, assim, suas ações valorizadas ao mesmo tempo em que os insurgentes são chamados de *revoltosos* e não *revolucionários*. Ora, como esta última apelação sugere heroísmo, ela é substituída por uma outra que sugere desordem, cuja conotação mais agressiva é conforme à imagem que se lhes desejou inculcar: *Em dezembro de 1847 e junho de 1848, ocorreram violentos motins de rua, alguns com conseqüências bastante graves.²¹*

É a própria autoridade que se ressalta, transmitida como virtude dos representantes do Estado a quem se deve obediência, quando os *portugueses rebeldes [foram obrigados] a aceitar a Independência e a autoridade de D. Pedro.*

Na página 10 deste livro, uma história em quadrinhos apresenta a personagem histórica Maria Quitéria:

Nascida na Bahia, em 1792, Maria Quitéria de Jesus Medeiros, apesar de dedicar-se apenas às ocupações domésticas, nas horas de folga praticava tiro ao alvo, sendo, assim, exímia atiradora. Pretendendo alistar-se como voluntária para lutar pela independência, falou com seu pai.

– Pai, gostaria de obter sua permissão para lutar pela nossa independência.

– Não, filha, isto é coisa para homens.

Contrariando a decisão de seu pai, Maria Quitéria alistou-se como voluntária. Ves-

tindo mesmo uniforme dos soldados brasileiros, lutou com heroísmo em Pituba, Tabapuã e na Foz do Rio Paraguaçu, onde, junto com um grupo de mulheres, fez recuar o inimigo.

Terminadas as lutas e consolidada a nossa Independência, Maria Quitéria recebeu de D. Pedro I o título de cavaleiro da ordem Imperial do Cruzeiro. A pedido de Maria Quitéria, o Imperador intercedeu junto a seu pai, fazendo com que este a perdoasse.

Pensamos que esta passagem ilustra paralelamente o aspecto heróico atribuído aos representantes da ordem, dentre os quais D. Pedro I que é apresentado através de uma dimensão nobre e humana (*O Imperador intercedeu junto a seu pai, fazendo com que este a perdoasse*), e confirma também o modo redutor e unilateral como tais fatos são transmitidos.

A passagem sobre a abolição da escravatura recebe duas páginas, com destaque para a carta enviada pela princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea, apresentada como resultado de árduo combate humanista dos monarcas contra a escravidão:

Também foi com o coração mais aliviado que perto de uma hora da tarde partimos para o Rio a fim de assinar a grande lei, cuja maior glória cabe a Papai que há tantos anos esforça-se para um tal fim. Eu também fiz alguma coisa e confesso que estou bem contente de também ter trabalhado para idéia tão humanitária e grandiosa. A maneira pela qual tudo se passou honra nossa pátria e tanto maior júbilo me causa.²²

Não são mencionados os fatores externos que influenciaram tal decisão, ou seja, nenhuma referência é feita ao aparecimento do capitalismo como sistema econômico mundial que conduziu à Lei Áurea no Brasil. Também não é abordada a situação em que se encontraram os antigos escravos após a abolição da escravatura nem as formas que adotariam as relações sociais de produção neste período e os diversos tipos de trabalho não-assalariado que predominariam então.

Duas páginas contam a Proclamação da República, explicando a influência do positivismo cujos defensores *se batiam por um projeto político de reforma da sociedade*, que encontraram no regime republicano *O mais adequado para se atingirem as reformas sociais pretendidas*. Excluem de tal evento as razões que segundo estudiosos como Monteiro (1997), Ribeiro (1982) e Fernandes (1981) o provocaram, ligadas à insatisfação das condições de vida dos militares e seu desejo de maior participação política. Não se pronuncia a expressão *golpe de Estado*.

Mais tarde, outros golpes de Estado se encontrarão esvaziados de seu aspecto autoritário, quando são definidos pela palavra revolução. Referimo-nos aos golpes de Estado de 1930 e de 1964. O primeiro é apresentado como uma reação a revoltas originadas pela alegação de fraudes nas eleições de 1929 e ao assassinato do vice-presidente de Getúlio Vargas. O segundo recebe do autor o comentário de que este representou uma resposta dos militares ao clima de indisciplina que emergia na sociedade, em consequência das reformas que o Presidente João Goulart tentava estabelecer. Ele recebe assim a designação *de A Revolução de março de 1964*. Notamos que as reformas consideradas como a justificativa de uma tal reação não são mencionadas em nenhum momento neste livro. Segundo o historiador Frédéric Mauro (1995) ela continha, entre outras medidas importantes, um decreto lançando a reforma agrária e um outro nacionalizando as refinarias de petróleo.²³

Constata-se, através deste livro para alunos do 1º grau, que a violência contra aqueles que representam a desordem é justificada, como nos mostra, por exemplo, uma foto do exército na rua durante o golpe militar em 1964. Sua legenda *Brasília – Militares revolucionários puseram-se às ruas como precaução* demonstra que as tropas militares em Brasília que sustentaram o golpe militar de 1964 são identificadas com a segurança pública, tendo sido colocadas na rua como prevenção a qualquer ato contra os golpistas que representam nocividade.

Em suas teorias sobre o imaginário social, o filósofo Cornelius Castoriadis (1975) afirma que uma instituição é uma rede ao mesmo tempo real e simbólica que se sanciona a ela própria. Esta rede simbólica pode, segundo ele, se autonomizar. Isso ocorre quando sua componente imaginária domina a instituição relativa à sociedade. Assim sendo, dominada por um imaginário vivido como mais real que a realidade, apesar de não sabido como tal, a autonomização se incarna na materialidade da vida social.

Este evento não é, contudo, traumático pois segundo este autor, os indivíduos que o vivenciam lhe imputam uma determinada significação muitas vezes vista e vivida como *natural*.²⁴

Se evocamos tais teorias é porque gostaríamos de propor que, no caso do Brasil, a historiografia oficial, ao posicionar-se ao lado de quem reprime, legitima a ação autoritária do governo. Ela transmite assim a idéia de que este representa o penhor da ordem, e parece-nos reforçar, com isto, a instituição imaginária que divide a sociedade em dominantes e dominados. Pensamos que uma das consequências desta forma de transmissão consiste em uma possível interiorização, por estes últimos, de sua não-participação enquanto agentes determinantes de sua própria história. Deste modo, eles tendem a atribuir uma superioridade inquestionável ao poder supremo pela sacralização de uma ordem social e política apresentada e por conseguinte considerada *natural*.

Cremos, com Castoriadis (1975), que para que aconteça uma contestação desta ordem, teria sido necessária uma alteração profunda no social-histórico, permitindo o questionamento das instituições políticas que os cercam. Foram estas mesmas instituições que produziram as significações imaginárias estabelecidas pelas relações sociais que perduraram por mais de três séculos nesta sociedade constituídas por senhores de terras e de homens de um lado e uma diversidade de diferentes tipos de mão-de-obra servil que constituem, por outro lado, a massa de trabalhadores.

Ora, constatando que o social-histórico não vivenciou uma alteração profunda desde a instituição da ordem social e política estabelecida quando do surgimento da nação simbolizado aqui pela Independência do país, porque todos os movimentos de protesto ou contestação das instituições oficiais foram e são ainda reprimidos, seja pela coerção física seja pela lei, podemos considerar que a inversão ou o questionamento desta ordem parece-nos sempre ter sido *censurado* e apresentado como nocivo à nação.

Achamos, por esta razão, interessante comentar aqui que mesmo a emergência de uma nova forma de ação política nos anos 1960 representada pelos movimentos sociais urbanos se constituiu em paralelo à permanência destas instituições, tendo-se estabelecido uma forma de *convivência*, entre os representantes da ordem e os agentes sociais inovadores. Este modo de coabitação, mesmo não sendo pacífico, permitiu a constituição de um espaço de expressão dos dominados que, segundo Irllys Barreira (1992), criaram um outro campo de conflito, dissociado das instituições oficiais de poder.

Tendo efetuado um estudo sobre os conflitos urbanos emergentes na cidade de Fortaleza, no Ceará, a partir dos anos 60, Barreira chama a atenção para as *indefinições* ou *ambigüidades* dos movimentos quanto ao fato de assumirem formas variadas de comunicação com o Estado, que representam, para ela, *provas de que é gestada no interior dessas práticas sociais outra forma de conceber a política e atuar nos seus meandros*.²⁵

Esta autora afirma que o próprio discurso de grande parte dos movimentos enfatiza o fato de se situarem *de costas para o Estado*, pois consideram a política como um lugar *inacessível à participação popular*.²⁶

Estas considerações levam-nos a pensar que estes novos atores não se vêem como se fizessem política, esta sendo para eles reservada aos homens políticos que se situam no *espaço da política*.²⁷

Assim, embora reconhecendo o quanto tais movimentos modificaram a dinâmica inter-

na da sociedade brasileira nestes últimos anos, as características por eles apresentadas parecem, contudo, minimizarem sua eficácia no que se refere à atenuação das significações imaginárias que separa e divide a sociedade entre dominantes e dominados. Ora, sendo constituídos, como nos mostra Barreira (1992), à margem das estruturas estatais oficiais (*de costas para o Estado*), cremos que estes movimentos não contribuem com a modificação da ordem social e política estabelecida por terem-se constituído simultânea e paralelamente a esta. É como se suas ações fossem intrinsecamente delimitadas pelo lugar que esses agentes ocupam na sociedade ou, em outras palavras, pela sua condição social percebida como *naturalmente* em baixo da pirâmide social.

Além das características singulares de tais movimentos, o censo realizado pelo IBGE, em 1996, em seis das dez áreas metropolitanas brasileiras, leva-nos à constatação do número incipiente de pessoas ligadas a sindicatos, órgãos comunitários e associações de classe que podem, para nós, indicar duas coisas. A primeira hipótese relativa a estas baixas taxas de filiação, seria a de que elas representam uma participação pontual das forças atuantes em vista de resultados imediatos e/ou específicos e a segunda seria a de que elas consistem em uma forma de ação que não deve ser considerada como representativa da população como um todo. Segundo os dados fornecidos por este instituto mais de 80% das 22,5 milhões de pessoas pesquisadas (de 18 anos ou mais) não são filiadas a quaisquer destas associações citadas.

Por esta razão, sugerimos que a rede simbólica engendrada pelas significações imaginárias originárias autonomizou-se e institucionalizou-se, a ponto de definir a realidade para grande parte dos membros desta sociedade. E que a escola, que poderia ou deveria desempenhar um papel cívico importante, igualador de condições e oportunidades, reproduz e legitima esta ordem hierárquica. Germano (2000) corrobora tal idéia ao dizer que

a exclusão da escola resulta antes de tudo da exclusão social e econômica de significativas parcelas da população brasileira condenadas a viver em condições miseráveis, em virtude da brutal concentração de renda existente no país.

E no que concerne aos aspectos simbólicos desta exclusão, tentamos mostrar que a maneira como a história oficial é transmitida através do livro analisado representa um fator de reforço e não um questionamento deste circuito, o que contribui com o fato das classes subalternas, interiorizando o seu papel de dominados, acreditem que não devem contestar as instituições oficiais, nem a ordem social e política estabelecida. Ou seja, a repressão sofrida pelos contestadores é apresentada como uma defesa legítima dos detentores do poder contra os representantes da desordem. Isto faz com que a não-contestação seja apresentada como o comportamento a ser adotado gerando, em última instância, a perpetuação de formas de submissão que se propagaram pela sociedade.

Em 1978, Roberto DaMatta²⁸ descreve a pirâmide social brasileira como sendo composta de um universo hierarquizado, formado por um pequeno número de *peessoas* que comanda a vida e o destino de uma multidão de *indivíduos*, localizada, por sua vez, na base da pirâmide, devendo aos do topo obedecer.

Prolongando as teorias de Marcel Mauss sobre a noção de *indivíduo*, DaMatta mostra que a idéia de *peessoa* é também uma construção social, mas que expressaria um outro aspecto da realidade social. Assim, para este autor, enquanto que nas sociedades ocidentais a idéia de indivíduo foi apropriada ideologicamente como o centro do universo social que contém a sociedade em si, estando esta ao serviço do *indivíduo*, a idéia de *peessoa* seria o elemento de base através do qual se cristalizariam as relações essenciais e complementares que constituem um outro universo social.

Segundo DaMatta, na sociedade brasileira essas duas noções coexistem e fundam a base de seu universo social, onde coabitam dois uni-

versos paralelos: o primeiro constitui aquele onde *indivíduos* estão sujeitos às leis universais e igualitárias, o mundo da rua; e o segundo, o universo das *peessoas* que exigem o desvio da lei a seu favor e benefício, o mundo da *casa*. Este último mundo seria aquele onde transitam as grandes figuras da vida sociopolítica que se colocam, não somente acima da lei, mas também além de toda e qualquer acusação, tornando-se muitas vezes patrimônios nacionais.

*No sistema social brasileiro, então, a lei universalizante e igualitária é utilizada freqüentemente para servir como um elemento fundamental de sujeição e diferenciação política e social. Em outras palavras, as leis só se aplicam aos indivíduos e nunca às pessoas; ou, melhor ainda, receber a letra fria e dura da lei é tomar-se imediatamente um indivíduo. Poder personalizar a lei é sinal de que se é uma pessoa.*²⁹

É nesse mesmo registro que a filósofa brasileira Marilena Chauí (1986) considera o universo social brasileiro, discordando, porém, da concepção na qual o universo dos *indivíduos* seria o das leis universais igualitárias. Para Chauí, o universo dos *indivíduos* é aquele onde a noção de cidadania é também inexistente e as leis não são igualitárias. Este universo seria, então, o prolongamento do espaço privado da classe dominante que submete aqueles outros a seu poder autoritário e arbitrário. Deste modo, os indivíduos não estariam procurando atingir o universo das pessoas, mas seu combate estaria ainda no estágio de querer ver a lei aplicada, uma lei que deveria a princípio ser igual para todos:

O autor [DaMatta] descreve "O mundo da rua" como se no Brasil houvesse a cidadania plena e universal, ainda que abstrata. Ora, é a dimensão da cidadania que não existe na sociedade brasileira, pelo menos no que se refere às camadas populares (...). É justamente porque o "mundo da rua" não é senão o "mundo da casa" da classe dominante que a "rua" é arbitrária e violenta (...). É porque a política

*brasileira é relação de tutela e de favor, e porque nela o espaço público é tratado como espaço privado dos dominantes, que não há cidadania no país.*³⁰

Através destas duas análises do universo social brasileiro, gostaríamos de propor nossa própria interpretação. Cremos que ambas concepções constituem a atualização e a permanência, na sociedade brasileira contemporânea, das significações engendradas pela estrutura social colonial, cujo sentido organizador se encontra visível ainda hoje, porém, revestido de aspectos *modernizantes*, decorrentes do desenvolvimento tecnológico, da urbanização, de modos de produção capitalista etc. Nela se encontra, contudo, perpetuada a divisão entre universos sociais distintos, nos quais o espaço público dos *indivíduos* – a grande massa trabalhadora, representa a continuidade do espaço privado dos senhores, que se tornaram pessoas.

Porém, não consideramos, diferentemente de Chauí, que os indivíduos combatam para ver aplicadas as leis e adquirir uma cidadania. Nem tampouco concordamos com DaMatta, quando afirma que o universo dos indivíduos é aquele da lei universalizante e igualitária. O que gostaríamos de sugerir aqui, é que uma grande parte dos membros da sociedade brasileira, interiorizando as significações imaginárias instituídas pela relação social de senhores e mão-de-obra servil que se autonomizaram, aceite seu papel de *indivíduos*, acreditando que devem *ficar no seu lugar*. Por esta razão, não associam política institucional ao seu cotidiano, desconhecendo, muitas vezes, seus direitos jurídicos, assim como o papel igualador que as leis deveriam desempenhar inclusive pela reivindicação de melhores condições de ensino que deveriam nivelar o acesso à cultura, à informação, à educação e à instrução entre todas as camadas sociais.

Cremos que esta aceitação é o resultado de uma ordem social vivida como *natural*, onde eles situam-se *naturalmente* não somente em

baixo da pirâmide social mas sobretudo em uma posição de inferioridade simbólica³¹. E se chamamos a atenção para a permanência de tais valores e não para aqueles que representam mudanças, é porque pensamos que tal visão de mundo persiste, se reproduz e resiste às importantes conquistas adquiridas pelos membros desta sociedade desde o início do século passado e principalmente com o processo de democratização do país.

Pensando com Florestan Fernandes (1966) que *o valor do ensino para um povo é determinado, historicamente, pelas vinculações da experiência educacional escolarizada com os interesses e os ideais sociais, particularistas ou comuns, das classes sociais existentes*,³² tememos que ele represente, ainda hoje, os interesses dos grupos econômica e politicamente dominantes. As políticas educacionais declaradas de busca de equidade social propondo-se a ser um instrumento de correção das desigualdades sociais apresenta-se assim distante das práticas exercidas caracterizando-se, segundo Germano (2000), como um mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola. Elas revelam o que este autor chama de discrepância entre os objetivos proclamados e a prioridade real da ação do Estado sintetizada nesta frase: *Isso significa dizer que mudou o discurso, a metodologia de ação, porém permaneceu a estratégia de exclusão social das classes subalternas*.³³

Por essa razão pensamos que o sistema educacional instaurado no Brasil desde seus primórdios e apesar das reformas instituídas através de diferentes medidas como algumas apresentadas aqui, constitui parte da *estratégia* que descrevemos acima, representada pela renovação das instituições e organismos oficiais de um determinado sistema social ao mesmo tempo que reproduzem práticas exercidas por representantes de antigas estruturas e, por esta razão, reveladora da defasagem existente entre a sociedade oficial apresentada pelos detentores do poder e as práticas dos seus principais agentes políticos.

NOTAS

- 1 Discurso pronunciado por Fernando Henrique Cardoso em visita oficial na França em maio de 1996, *in* documento impresso pela Embaixada do Brasil de Paris, página 18.
- 2 Balandier G., *Sens et puissance*, Paris, Puf, 1971.
- 3 Gennano J. W., *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez Editora, 2000 : 265.
- 4 Gennano J. W., *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez Editora, 2000 : 265.
- 5 Romanelli O. de O., *História da educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1988: 41.
- 6 Fernandes F., *A revolução burguesa no Brasil*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981:15.
- 7 Romanelli O. de O., *História da educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1988: 39.
- 8 Romanelli O. de O., *História da educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1988: 43.
- 9 Romanelli O. de O., *História da educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1988: 127.
- 10 Romanelli O. de O., *História da educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1988: 171.
- 11 Germano J. W., *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez Editora, 2000. Ver também a referência de J. W. Germano sobre este assunto em Vieira E., *Estado e miséria social no Brasil*, São Paulo, Cortez, 1983.
- 12 Germano J. W., *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez Editora, 2000:104.
- 13 Parece-nos pertinente ressaltar a introdução em 1969 de matérias obrigatórias como os Estudos Sociais e a Educação Moral e Cívica em diferentes níveis do ensino do 1º grau ao ensino superior, ambas ensinadas por militares.
- 14 Apresentação do livro de Sodré N.W., *Fonnacão Histórica do Brasil*, RJ, Bertrand Brasil, 1990.
- 15 Lucci E. A, *História do Brasil – o Império, a República e o Brasil contemporâneo*, São Paulo, Saraiva, 1991.
- 16 Monteiro H. de M., *História Geral do Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1997: 138.
- 17 O Segundo Império é o período que começa com a subida de D. Pedro II ao trono, filho de D. Pedro I, que deixa o Brasil em 1831 para voltar a Portugal após a morte de seu pai, o rei D. João VI. Assim, D. Pedro I abdica ao trono brasileiro em favor de seu filho, na época com 5 anos de idade. Somente quando este atinge a maioridade, 18 anos, é que tem início o Segundo Império. *In* Mauro F., *Histoire du Brésil*, Paris, Chandeigne, 1995.
- 18 Monteiro H. de M., *História Geral do Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1997. Este autor atenta porém para o fato de que paralelamente a movimentos nitidamente populares com forte participação de camadas sociais subalternas, desenrolam-se levantes de grupos minoritários da elite imperial descontentes com a política centralizadora da coroa. Com relação à Farroupilha, Fragoso e Teixeira da Silva ressaltam seu caráter distinto pois representava um conflito entre segmentos dos setores dominantes regionais e também contra a centralização imperial. Seja como for, estes levantes são percebidos pelos detentores do poder como ameaçadores da ordem e por conseguinte dos privilégios adquiridos por determinados segmentos da classe dominante.
- 19 Este período não será desenvolvido neste estudo, mas é interessante constatar que a maioria dos movimentos insurrecionais citados ocorreram durante o período entre a volta de D. Pedro I a Portugal em 1831 e a subida ao trono de D. Pedro II em 1840. Inversamente às razões alegadas para tais movimentos de reivindicações contra o excesso de centralismo exercido pelas instituições imperiais, não estariam os mesmos motivados pelo vazio deixado pela ausência de uma forte figura simbólica à frente do país?
- 20 Lucci E. A, *História do Brasil*, São Paulo, Saraiva, 1991:25.
- 21 Lucci E. A, *História do Brasil*, São Paulo, Saraiva, 1991:27.
- 22 Lucci E. A, *História do Brasil*, São Paulo, Saraiva, 1991:59.
- 23 Mauro F., *Histoire du Brésil*, Paris, Chandeigne, 1995.
- 24 Castoriadis C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Senil, 1975.
- 25 Barreira I., *O reverso das vitrines*, Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992: 156.
- 26 Barreira I., *O reverso das vitrines*, Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.
- 27 A definição deste *espaço da política* isolado da sociedade abrangente foi desenvolvido em nossa tese de doutorado *Brasil, pois do futuro? Estudo do imaginário coletivo através de uma eleição presidencial*.
- 28 DaMatta R., *Carnavais. malandros e heróis*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- 29 DaMatta R., *Carnavais. malandros e heróis*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978 : 184.
- 30 Chauí M., *Conformismo e resistência*, São Paulo, Brasiliense, 1986: 136.
- 31 Não obstante, concordamos com DaMatta no que se refere às aspirações de grande parte dos indivíduos, quando ele considera que estes, longe de

reivindicarem seu tratamento igualitário diante da lei procura, ao contrário, atingir o universo das pessoas, espaço onde se existe socialmente.

³² Fernandes F., *Educação e sociedade no Brasil*, São Paulo, Dominus Editora, 1966: 92.

³³ Germano J. W., *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez Editora, 2000: 276.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALANDIER, G. *Sens et puissance*, Paris, Puf, 1971.

BARREIRA, I. *O reverso das vitrines*, Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.

CASTORIADIS, C. *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

CHAUÍ, M., *Conformismo e resistência*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

DAMATTA, R., *Carnavais. malandros e heróis*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

Germano J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo, Cortez Editora, 2000.

LUCCI, E. A., *História do Brasil – o Império, a República e o Brasil contemporâneo*. São Paulo, Saraiva, 1991.

MONTEIRO, H. de M., *História Geral do Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 1997.

MAURO, F. *Histoire du Brésil*, Paris, Chandeigne, 1995.

PEREIRA, Martins L. *Brasil. país do futuro? Estudo antropológico do imaginário coletivo através de uma eleição presidencial*, tese, 2000.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*, São Paulo, Editora Vozes, 1988.

SODRÉ, N.W., *Formação Histórica do Brasil*, RJ, Bertrand Brasil, 1990.