

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e
a organização, a gestão e as práticas docentes**

Luís Gustavo Alexandre da Silva

LUIS GUSTAVO ALEXANDRE DA SILVA

**Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e
a organização, a gestão e as práticas docentes**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado e Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Goiânia
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Silva, Luís Gustavo Alexandre da.
S586c Cultura e instituição escolar [manuscrito]: os processos de
dominação e a organização, gestão e práticas docentes / Luís
Gustavo Alexandre da Silva. – 2009.
215 f.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 207-215.

Inclui lista de siglas e abreviaturas
Apêndice.

1. Professores – Formação 2. Escolas – Organização e
Administração. 3. Educação e Estado 4. Gestão Escolar – Cultura e
Dominação. 5. Agentes Escolares e Instituição I. Oliveira, João
Ferreira de. II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de**
Educação. III. Título.

CDU: 377.8

Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, a gestão e as práticas docentes

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Doutor. Aprovada em 03 de abril de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Dr. João Ferreira de Oliveira - UFG (Presidente)

Dra. Dalila Andrade de Oliveira - UFMG

Dr. José Maria Baldino - UCG

Dr. Jadir de Moraes Pessoa - UFG

Dr. Valter Soares Guimarães - UFG

Goiânia
2009

A minha querida mãe, Alayde Calada da Silva.

A Sandra Márcia, minha esposa, pela paciência, amor, companheirismo e dedicação.

A meu orientador, João Ferreira de Oliveira, pela amizade e confiança estabelecida nesses últimos anos.

Agradecimentos

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aos meus irmãos e à família de minha esposa.

Aos *mestres*, João Raimundo Alves dos Santos, Eliseu Muniz e Francisco Gonçalves, que contribuíram para minha formação política, humana e ética.

Aos *amigos*, César Sampaio, Anderson Rodrigues, Wellington Barbosa e família, Cláudio Márcio de Araújo, Ivaldo Gomes, Núbia Garcia, Nestor Agrícola, Cida Conti, Hamilton Afonso, Plábio Marcos Desidério, Miriam Fábila Alves, Roberto F. Carvalho, Janaína de Jesus.

Aos *professores*, Valter Soares Guimarães, Jadir de Moraes Pessoa, Mirza Seabra Toschi, Luiz Fernandes Dourado, Marcos Corrêa da Silva Loureiro, Walderês Nunes Loureiro, pela confiança, amizade e significativas contribuições para a concretização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos pela permissão para a realização da pesquisa, e aos docentes das escolas pesquisadas, que não mediram esforços para colaborar para o processo de observação e, apesar de suas inúmeras atividades, conceder as entrevistas, permitindo ao pesquisador acumular um conjunto de informações essenciais para a realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela contribuição financeira que possibilitou a realização da pesquisa.

Lista de siglas e abreviaturas

Art. - Artigo

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CME- Conselho Municipal de Educação

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação.

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Semel - Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer

UEG - Universidade Estadual de Goiás

Resumo

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, gestão e práticas docentes**. 2009. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2009.

Inserida na Linha de Pesquisa *Estado e Políticas Educacionais* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), esta tese analisa as interferências de aspectos culturais na dinâmica interna da escola, destacando-se suas implicações no processo de organização, gestão e efetivação do trabalho docente. A investigação identifica, ainda, os valores, os princípios e as conexões simbólicas compartilhadas em uma determinada sociedade e, sobretudo, como esses elementos são interpretados pelo conjunto dos agentes escolares. Esses aspectos culturais são analisados a partir da leitura de vários autores, especialmente da antropologia social e da sociologia da educação. A hierarquia, as relações pessoais, o clientelismo político, o patrimonialismo e o moralismo religioso são as principais referências conceituais utilizadas na tese a partir da reflexão teórica desenvolvida pelos seguintes autores: Raimundo Faoro, Roberto Damatta, José de Sousa Martins, José Murilo de Carvalho e Carlos Rodrigues Brandão. A análise desses conceitos serve para demonstrar as intersecções estabelecidas entre o poder burocrático, político e religioso no interior da instituição escolar, bem como evidenciar a articulação simbólica realizada pelo campo político capaz de transformar esse conjunto de elementos culturais em significativos processos de dominação no campo escolar. A teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu aprofunda essas análises ao investigar a dinâmica interna dos campos articulados a força do universo cultural dos agentes escolares em sintonia com os valores de uma determinada sociedade. Para se apreender a interferência dos aspectos culturais e de suas mediações na instituição escolar, optou-se por uma pesquisa de tipo etnográfico. Nessa perspectiva, o estudo de caso coletivo de natureza etnográfica realizado em duas escolas públicas do município de Morrinhos do Estado de Goiás, apresentou-se como estratégia adequada para identificar as singularidades, diferenciações e, ao mesmo tempo, as similitudes dos casos estudados. A coleta de dados se deu por meio de observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos das escolas. Os resultados demonstram que as ações desenvolvidas na instituição escolar são permeadas pela tradição cultural, em especial pelas relações pessoais, pelo moralismo religioso, pela hierarquia e pelo clientelismo político, capazes de definir os tipos de relações de poder e determinar os comportamentos dos agentes escolares.

Palavras-chave: Cultura; Dominação; Instituição escolar.

Abstract

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Culture and schooling institutions: domination, organization, management processes and teaching practices.** 2009. 216 sh. Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2009.

Taking part of the research line State and educational policies of Post-graduate program in education of Federal University of Goiás (UFG), Brazil, this work analyzes the interference of cultural dimensions with inner dynamics of schools, putting out its implications on organization, management and effectiveness of teachers' work. Further, the investigation identifies values, principles and symbolic connections shared in a determined society and, overall, how these elements are interpreted by the ensemble of school agents. These cultural aspects are analyzed with basis on works of many authors, especially from Social Anthropology and Educational Sociology. Hierarchy, personal relationships, political favoritism, religious moralism are important conceptual references of this work, produced with basis on works of the following authors: Raimundo Faoro, Roberto Damatta, José de Souza Martins, José Murilo de Carvalho and Carlos Rodrigues Brandão. The analyses of those concepts has as aim to demonstrate the established intersections between bureaucratic, political and religious power inside a schooling institution as well as to offer evidence to the symbolic articulation performed by political field, able to transform this set of cultural elements in meaningful domination processes inside schooling field. Pierre Bourdieu's theory of social fields turns these analysis deeper when it investigates the inner dynamics of articulated fields to schooling agents' cultural universe force. In order to apprehend the interference of cultural dimensions and its mediations in schools, the option was an ethnographic research. From this view a study of a collective case, fulfilled in two public schools in Morrinhos, State of Goiás, Brazil, was the adequate strategy to identify singularities, differentiations and, at once, similarities between the studied cases. The data were collected by means of participant observation, semi-structured interviews and analysis of schools' documents. The results show that the actions developed in schooling institutions are mediated by cultural tradition, especially by personal relationships, by religious moralism, by hierarchy and by politic favoritism, all of them capable to define types of power relationships and to determine school agents' behaviors.

Key-words: Culture; Domination; Schooling Institution.

Sumário

	p.
Introdução	10
Capítulo 1 - Cultura, sociedade e Estado	25
1.1 Cultura, identidade e dominação na sociedade brasileira	25
1.2 Sociedade brasileira: hierarquia e dubiedade ética	46
1.3 Estado, história e política no Brasil	57
Capítulo 2 - A instituição escolar e os processos de dominação	77
2.1 A instituição escolar como processo de socialização e dominação	77
2.2 O poder burocrático e o campo escolar	91
2.3 O campo político e suas articulações com o campo escolar	104
2.4 O poder religioso e a instituição escolar	113
2.5 Os processos de dominação e a identidade intermediária da sociedade	121
Capítulo 3 - A história política, o sistema municipal de ensino e os processos de dominação nas escolas	124
3.1 Morrinhos: elementos históricos da política coronelista e sua influência na memória coletiva	124
3.2 Morrinhos: indicadores educacionais, sistema de ensino, estrutura de poder e condições do trabalho docente	131
3.3 Os processos de dominação na organização e na gestão de escolas da rede municipal de Morrinhos: dois casos em estudo	138
3.4 A Escola Azul	141
3.5 A Escola Vermelha	171
Conclusão	198
Referências	210
Apêndice	217

Introdução

Este trabalho analisa as interferências de aspectos culturais na dinâmica interna da escola e suas implicações no processo de organização, gestão e controle do trabalho docente. Para alcançar esse objetivo, será analisado o cotidiano dos professores em duas escolas públicas municipais, com vistas a se apreender a lógica que orienta suas ações, bem como a se identificarem os desdobramentos ou consequências desses aspectos culturais na organização e gestão da escola como também na efetivação do trabalho docente.

Considera-se a cultura componente significativo para a elucidação teórica dos fundamentos que sustentam a organização de uma determinada sociedade. Assim, a investigação busca identificar os valores, os princípios e as conexões simbólicas compartilhadas em uma sociedade determinada e, especificamente, como esses elementos são interpretados pelo conjunto dos agentes a ponto de interferir na organização e na gestão da escola, bem como na efetivação do trabalho docente.

A investigação dos aspectos culturais tende a aprofundar a compreensão dos significados e sentidos que orientam as ações dos docentes na efetivação do trabalho escolar, além de permitir identificar as diversas mediações estabelecidas nesse contexto. Dessa forma, a pesquisa pretende demonstrar que as ações e as articulações cotidianas existentes na organização e na gestão da escola como também na efetivação do trabalho docente são definidas, em grande parte, pela recuperação de um conjunto de elementos culturais dotados de sentido e capazes de definir as principais decisões no ambiente escolar.

Assim, a pesquisa corrobora a visão de que os estudos culturais podem contribuir significativamente para desvelar um conjunto de ligações simbólicas desconhecidas e responsáveis pelos sentidos incorporados às decisões tomadas no cotidiano escolar. A ampliação desses estudos, que consideram os elementos culturais como referência de análise, representa a possibilidade de verticalizar a compreensão desses fenômenos para além da dimensão econômica, no sentido de identificar os elementos motivadores das ações e dos comportamentos sociais, cuja

origem pode ser recuperada nas experiências culturais e no *habitus de classe*¹ dos agentes incorporado no processo de socialização.

Dessa forma, a pesquisa aprofunda essas investigações e busca compreender como símbolos e valores culturais compartilhados pelos agentes sociais tornam-se processos de dominação no universo escolar. Esse estudo possibilita, também, perceber que as variações no grau de autonomia dos agentes escolares na organização, na gestão e na efetivação do trabalho pedagógico dependem, em grande parte, da maneira como esse agrupamento social lida com os referenciais culturais, em especial como articula esses aspectos com a forma de ver a sociedade e de tomar suas decisões. A autonomia dos agentes escolares circunscreve-se a esses limites culturais e subordina-se a um conjunto de mecanismos simbólicos de dominação e legitimação do poder que intervêm na dinâmica escolar para que haja um processo contínuo de adesão dos agentes aos pressupostos de um determinado arbitrário cultural (BOURDIEU, 1992).

A investigação sobre a cultura e suas implicações na organização e na gestão da escola, bem como na efetivação do trabalho docente torna-se o centro desta pesquisa, pois aprofundar essa análise implica perceber o delineamento, os limites e as mediações culturais articuladas por um determinado agrupamento social e as consequências dessas opções na instituição escolar. Destaca-se que esta investigação considera a importância dos fenômenos econômicos para delimitar os comportamentos dos agentes escolares; a pesquisa pretende, todavia, contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área educacional ao utilizar-se dos conceitos clássicos da antropologia e da sociologia para desvendar os fundamentos culturais e a composição dos laços de significados que sustentam as relações estabelecidas pelos docentes na escola pública.

Para a realização do estudo sobre cultura e suas implicações na organização e na gestão da escola, bem como na efetivação do trabalho docente, é essencial destacar a compreensão da escola como instituição social. A demarcação da escola nessa perspectiva teórica representa a subordinação da instituição escolar aos

¹ O conceito de *habitus de classe* pode ser compreendido como um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização. Esse sistema de disposições consiste de atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência e origem de classe, que funcionam como princípios inconscientes de ação, de percepção e de reflexão (BOURDIEU, 1996).

condicionantes históricos e culturais que sedimentam a sociedade². Esta investigação parte do pressuposto de que os aspectos culturais interferem, em grande parte, na maneira como os agentes se relacionam e organizam o trabalho na instituição escolar, pois esses elementos revelam os valores compartilhados, as crenças coletivas e os critérios de escolha, enfim, a história construída em conformidade com esses fundamentos culturais.

A pesquisa desvela a força de alguns elementos culturais que edificam a realidade social brasileira, a saber, as relações pessoais, a hierarquia em seus diversos eixos classificatórios, o clientelismo político e o moralismo religioso como conceitos disseminadores de uma lógica cultural para a organização e gestão da instituição escolar. Além disso, demonstra como esses aspectos se articulam no interior da instituição escolar e corroboram uma lógica intermediária de funcionamento capaz de evidenciar a contribuição da escola para a reprodução das relações de dominação.

A compreensão da maneira como se constituem e operam as relações de dominação na instituição escolar torna-se o objetivo deste estudo e, principalmente, como essas relações se convertem em uma cultura institucional³ na medida em que

² Há um debate significativo na área educacional sobre a caracterização da escola como organização ou instituição social. Em geral, a maioria dos estudos que identificam a escola como organização toma de empréstimo esse conceito dos debates realizados na área da administração empresarial. A literatura no campo da administração empresarial, a partir da década de 1980, principalmente nos Estados Unidos da América, apresenta o conceito de cultura organizacional. As reflexões realizadas no campo da administração empresarial consideram os aspectos culturais como elementos intervenientes na produtividade das empresas, em sintonia com a tradição teórica defendida pela escola das relações humanas acrescida de contribuições de várias correntes sociológicas, antropológicas, filosóficas e das ciências políticas para o estudo das organizações (WOOD JR, 2002). Respectivamente, essas pesquisas e estudos realizados no campo da administração empresarial foram transportados para a área educacional, principalmente pela reivindicação histórica dos educadores por maior autonomia dos estabelecimentos de ensino. A diferença em relação às análises realizadas no campo da administração empresarial é que as escolas são vistas como instituições de um tipo muito particular que não suportam simplificações que a cultura da racionalidade empresarial sempre acarreta (NÓVOA, 1999). Entretanto, a racionalidade empresarial tende a disseminar uma visão de escola voltada para a produtividade, sem considerar com profundidade as especificidades políticas e históricas que envolvem essa instituição. A defesa da escola como instituição segue a perspectiva teórica desenvolvida no que diz respeito à universidade pública. Chauí (2001b) defende que a universidade pública não deve ser vista como organização, pois, essa compreensão sustenta-se em uma visão conservadora de universidade, associada aos interesses dos grupos empresariais e privatistas da sociedade. O conceito de organização traz agregada uma visão mercadológica e competitiva de universidade em detrimento da dimensão pública. A autora defende que a universidade seja compreendida sob outras perspectivas teóricas, associadas ao conceito de instituição social, pois esse conceito mantém fortes vínculos com a busca da autonomia universitária, com a aspiração pela universalidade e considera a inserção da universidade na divisão social e política da sociedade.

³ Segundo Oliveira (2000), o termo cultura institucional indica, por um lado, as coisas instituídas, ou seja, aquelas que representam a estrutura, as normas de ação, os códigos etc. e, por outro lado, a vida cotidiana com seus valores, práticas, rituais etc., produzidos historicamente.

combinam os aspectos instituídos, provenientes da estrutura educacional, com os instituintes, que permeiam as convicções dos agentes escolares. A identificação da conformação estabelecida entre os aspectos instituídos e os instituintes revela a força dos elementos culturais, bem como amplia as possibilidades analíticas no que diz respeito às reais margens de autonomia para a transformação da organização e gestão da escola e do trabalho docente efetivo.

O estudo sobre a cultura institucional da escola tende a intensificar-se com a formulação jurídica da gestão democrática e a progressiva autonomia das escolas⁴, que exige dos agentes escolares (professores, funcionários, pais, alunos, diretores, coordenadores e outros profissionais da educação) ações e comportamentos mais ativos na escola. O professor é chamado a participar da gestão no âmbito da instituição escolar, especialmente na elaboração do projeto pedagógico (art. 12 e 13) e no desenvolvimento de atividades de articulação da escola com as famílias e com a comunidade em geral (BRASIL, 1997).

A ampliação das responsabilidades dos docentes articula-se com o processo de municipalização do ensino, estabelecido no art. 11 da LDB/96. É significativo ressaltar que o processo de municipalização do ensino foi bandeira de luta de determinados grupos progressistas, por implicar a descentralização e o controle político local dos assuntos educacionais. Nessa perspectiva, a municipalização seria um instrumento de democratização, de eficiência técnica e administrativa dos serviços prestados e um campo fértil para o exercício da cidadania, principalmente, se contasse com maiores recursos provenientes da União para equalizar e diminuir as desigualdades regionais existentes (SOUZA; FARIA, 2003).

A história transcorrida desde a implementação jurídica da municipalização, consubstanciada na LDB/96, demonstra que a descentralização instituída pela municipalização não implicou, efetivamente, a concretização dos princípios democráticos (SOUZA; FARIA, 2003). Essa realidade evidencia que os efeitos conservadores do processo de municipalização podem ser mais bem compreendidos com a recuperação de estudos culturais, capazes de identificar a herança simbólica acumulada historicamente bem como o sentido e a lógica das

⁴ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2000), no art. 206, inciso VI e os artigos 14 e 15 da Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 (BRASIL, 1997) - estabelecem a gestão democrática do ensino público, na forma de lei.

transformações ocorridas no tempo e as rupturas ou continuidades consolidadas em uma determinada sociedade (LARAIA, 2000).

Geertz (1989) define cultura como um padrão historicamente transmitido de significados encarnados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em forma simbólica, por meio das quais, os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida. O autor defende que os grupos sociais criam uma variedade de códigos e símbolos e as diferenças existentes entre os seres humanos e as culturas está condicionada aos diversos sistemas simbólicos constituídos.

Para o autor,

[...] a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam "programas") - para governar o comportamento (1989, p.56).

Assim, os homens aprendem a conviver em sociedade e, simultaneamente, aprendem a capacidade de decifrar os diversos códigos e símbolos instituídos por um determinado grupo. Portanto, a noção de individualidade está condicionada a determinados padrões culturais criados historicamente, que servem como referência para os indivíduos estabelecerem objetivos e direções para suas vidas.

Ressalte-se que os padrões culturais estabelecidos interferem em nossos valores, emoções, pensamentos e princípios, bem como apresentam os limites de intervenção do indivíduo nessa determinada sociedade. Portanto, a totalidade dos padrões culturais não representa apenas um aspecto secundário na compreensão dos elementos que constituem uma determinada sociedade; pelo contrário, representa uma condição essencial dotada de sentido para seus membros, ou seja, sem os homens não haveria cultura, assim como, sem a cultura, não haveria homens (GEERTZ, 1989).

Geertz (1989) defende que o homem precisa da cultura para desenvolver suas habilidades biológicas; assim, ao invés de funcionar como elemento secundário para aprimorar as capacidades orgânicas, a cultura estimula essas capacidades. O autor defende que o raciocínio humano precisa, para desenvolver-se, de receber constantes estímulos culturais. Esse fenômeno pode ser exemplificado no processo cotidiano de tomada de decisões, quando é recomendado que o indivíduo decodifique os possíveis desdobramentos e implicações de seus atos e recorde as

imagens públicas de sentimentos que apenas o ritual ou o mito podem oferecer. Isso significa que o “[...] pensamento humano é, basicamente, um ato aberto conduzido em termos de materiais objetivos da cultura comum, e só secundariamente um assunto privado” (GEERTZ, 1989, p.97).

Se os padrões culturais exercem papel decisivo na constituição do ser humano e interferem no desenvolvimento do pensamento e do raciocínio orientador de suas condutas, pode-se deduzir que estudar a cultura implica conhecer os limites sociais das ações e dos comportamentos humanos. Essa constatação indica que a transformação das ações e dos comportamentos dos agentes é fortemente mediada pelos limites culturais de uma determinada sociedade ou agrupamento social. As referências culturais constituem-se em elementos relevantes para se conhecer as efetivas possibilidades de transformação ou conservação social.

Evidentemente, os padrões culturais não são imutáveis, mas têm determinadas continuidades em seu processo de transformação. Assim, as reflexões a respeito da cultura servem para compreendê-la no cerne de um campo de forças entre o instituído, que representa os valores, os símbolos, os códigos e as normas estabelecidas e o instituinte, que representa aquilo que ainda está em processo de institucionalização. Desse modo, o estudo sobre a cultura possibilita a reflexão a respeito da relação dialética entre essas duas dimensões e a identificação da força cultural de determinados valores, suas interfaces, variações e mutações em um determinado contexto social (CHAUI, 2001a).

Assim, a crença incondicional em que a instituição do processo de municipalização do ensino reverta determinados elementos culturais enraizados não se concretiza na realidade; pelo contrário, a municipalização tende a reforçar relações engendradas no universo simbólico dos agentes e, em determinados contextos sociais, a dificultar a construção de práticas mais democráticas. Principalmente se for considerado que o processo de municipalização do ensino, na forma como foi instituído, sem a efetiva delimitação das responsabilidades das esferas federativas e do regime de colaboração, tende a intensificar o papel conservador da escola e a dificultar a construção de práticas mais formativas. Todavia, o valor dessa pesquisa decorre da possibilidade de se demonstrar que o grau de autonomia ou reforço das relações de dominação pode ser mais bem identificado no plano cultural.

Dessa forma, os elementos constituintes da cultura institucional da escola no processo de municipalização do ensino podem ser mais bem identificados pela investigação precisa da força e do grau de intervenção dos aspectos culturais. A instituição escolar é perpassada por significativos elementos culturais, compostos por símbolos, rituais e códigos específicos de uma determinada sociedade, que induzem a relações peculiares e coerentes com a história social constituída. Assim, essas constatações induzem à formulação de algumas questões específicas para que se ampliem as investigações a respeito desse tema. Podem-se citar as seguintes: quais os elementos culturais mais significativos para a compreensão da identidade social brasileira? Qual é a lógica de funcionamento cultural dessa sociedade? Como essa lógica de funcionamento cultural interfere na organização e na gestão da escola como também na efetivação do trabalho docente? Como a instituição escolar articula a força dos elementos culturais tradicionais e a interferência das instituições modernas no cotidiano? Como se manifestam e operam as relações de poder na instituição escolar? Qual a lógica e quais os sentidos simbólicos que sedimentam os comportamentos dos docentes na escola? De que maneira a cultura interfere na constituição da cultura profissional docente? Como se manifestam a dominação e os mecanismos de violência simbólica na instituição escolar? Qual o impacto da cultura na compreensão dos agentes a respeito dos fins da escola?

Para se apreender com maior precisão a interferência dos aspectos culturais e as mediações constituídas na instituição escolar, optou-se pela pesquisa de tipo etnográfico. A etnografia, cujo método é proveniente dos estudos fenomenológicos apropriados pela antropologia, tem por objetivo realizar uma descrição densa e pormenorizada da realidade e do grupo selecionado como objeto de pesquisa. A etnografia possibilita a apropriação pelo pesquisador do conjunto de valores, crenças, práticas, hábitos e linguagens dotadas de sentidos e compartilhadas pelo agrupamento social, bem como a verticalização e a análise dos significados culturais estabelecidos pelo grupo para explicar a realidade. A pesquisa etnográfica é apropriada a esta investigação porque possibilita a aproximação e a convivência com a realidade cotidiana vivida pelos agentes escolares, em especial, a apreensão de símbolos, rituais, disposições e concepções de mundo expressas pelos agentes em suas atitudes cotidianas e passíveis de serem captadas e descritas pelo pesquisador (ANDRÉ, 1995; GEERTZ, 1989).

O que se realiza no campo educacional é a adaptação da etnografia à pesquisa voltada para os estudos da escola e dos agentes escolares; essa constatação indica que os trabalhos realizados na área podem ser mais bem identificados como estudos de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995).

Desse modo, a investigação pode ser identificada como de tipo etnográfico se obedece a um conjunto de características, dentre elas, o uso das técnicas tradicionais associadas à etnografia: a centralização do papel do pesquisador como elemento principal na coleta e na análise dos dados; a ênfase no processo e não no produto; a preocupação com a maneira própria das pessoas de verem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca; a aproximação, do pesquisador, de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto, prolongado e natural, sem a pretensão de mudar o ambiente; a utilização, pelo pesquisador, de um conjunto de dados descritivos e indutivos e a constante formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias a partir da realidade encontrada na pesquisa de campo. Essas características indicam o caráter etnográfico da pesquisa (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa de tipo etnográfico associa-se ao estudo de caso, à pesquisa participante e à pesquisa-ação no que se refere ao conjunto de recursos metodológicos oferecidos pela abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, o estudo de caso de natureza etnográfica apresenta-se como estratégia adequada porque sintetiza os recursos da etnografia com a especificidade do estudo de caso, que se caracteriza pela restrição do objeto de pesquisa, que pode ser uma pessoa, uma escola, um programa etc, em comparação com outros objetos com a mesma natureza e estrutura⁵.

Alves-Mazzotti (2006), ao diferenciar as leituras realizadas por Stake e Yin sobre a natureza, generalização e aplicabilidade do estudo de caso, esclarece a diferenciação dos tipos de estudo de caso, elaborada por Stake. Essa diferenciação pode ser útil para se compreender com maior clareza o tipo de pesquisa realizada neste trabalho.

⁵ Segundo André (1995), “[...] é a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia” (p.18). Dessa forma, é possível separar a etnografia como corrente científica derivada do método fenomenológico e a abordagem qualitativa como técnica de coleta ou o tipo de dado coletado.

Para a autora,

Stake distingue três tipos de estudos de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular [...]. No estudo de caso instrumental, ao contrário, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre o assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa [...]. No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos [...]. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto maior de casos (p.641-2).

Na pesquisa realizada, optou-se pelo estudo de caso coletivo, ou seja, um tipo de estudo instrumental que pode ser estendido a outras situações para que sejam mais bem identificadas as diferenciações e ampliadas as possibilidades de teorização. Dessa forma, esta pesquisa apresenta-se como estudo de caso coletivo etnográfico em duas escolas municipais de Morrinhos - Estado de Goiás. A pesquisa utiliza-se da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas e da análise de documentos da escola, como recursos oferecidos pela abordagem qualitativa para se aprofundarem as análises realizadas no campo.

O município de Morrinhos foi escolhido para a realização da pesquisa em razão de sua importância significativa na história política do Estado de Goiás. A tradição política do município provém da Primeira República (1889-1930), quando a cidade era considerada uma das principais do Estado de Goiás. Nesse período, as alianças e as composições partidárias para o controle político do Estado incorporavam a força das famílias tradicionais morrinhenses, cujo papel era significativo para a formulação das principais decisões políticas. A essa tradição política soma-se a constituição de uma elite intelectual com significativo discurso moderno e progressista, cuja ênfase dava-se em favor do desenvolvimento educacional e artístico do município⁶ (CAMPOS, 2003; ALVES, 2007).

A Escola Azul e a Escola Vermelha⁷, pertencem ao sistema municipal de ensino de Morrinhos e foram escolhidas para a realização da pesquisa em primeiro lugar, por sua significativa tradição na educação do município pois desde as décadas de 1950 e 1960 vêm oferecendo o ensino fundamental para a população da

⁶ A respeito da história da região sul de Goiás e de Morrinhos, consultar: Oliveira, 2006; Amorim, 1998; Fontes, 1980, 1982; Fonseca, 1998; Alves, 2007; Silva, 1995.

⁷ Os nomes das escolas foram substituídos por nomes de cores para se preservar seu anonimato.

cidade⁸; em segundo lugar, a escolha se deve a que essas escolas atendem a uma parcela significativa dos alunos matriculados no ensino fundamental⁹. Juntas, atendem aproximadamente a um terço dos alunos matriculados no ensino fundamental oferecido pelo sistema municipal de ensino¹⁰ e, conseqüentemente, representam uma referência educativa para a comunidade local. A quantidade de alunos matriculados pressupõe uma estrutura física, administrativa e docente compatível¹¹. Ressalte-se que as duas escolas apresentaram avaliações positivas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com base nos critérios estabelecidos pelo MEC/INEP, que fornecem um indicador importante para a análise do desempenho do processo pedagógico desenvolvido nas escolas¹².

A pesquisa de campo aconteceu no segundo semestre de 2007, após a apresentação do projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (Semel). As observações na Escola Azul foram realizadas durante três meses (agosto a outubro) e, na Escola Vermelha, posteriormente, durante o restante do ano e no início do planejamento do ano seguinte (novembro a janeiro), o que totalizou três meses de observação em cada uma das escolas.

A observação participante apresentou-se como técnica metodológica pertinente, pois permitiu o estabelecimento de uma relação direta entre o pesquisador e seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida em que

⁸ A expressão *ensino fundamental* não possui aqui, a rigor, o mesmo significado estabelecido pela LDB/96, na qual se refere aos nove primeiros anos da educação escolar, que constituem o ensino obrigatório e gratuito. Nas décadas de 1950 e 1960, aqui citadas, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino restringiam-se às quatro séries iniciais, denominadas *ensino primário*, situação que perdurou até 1971. Por força da lei 5692/71, até 1996, essa obrigatoriedade e gratuidade estenderam-se a oito séries, que, englobando os anteriormente denominados *primário* e *ginásio*, passaram a compor o *ensino de primeiro grau*.

⁹ Em 2007, a escola Azul registrou 428 matrículas nos anos finais do ensino fundamental e a escola Vermelha 537 matrículas nos anos iniciais.

¹⁰ Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação, Esporte e Lazer (Semel) em 07/10/2008, o sistema municipal de ensino de Morrinhos atendeu, em 2007, o total de 2.770 alunos (MORRINHOS, 2008a).

¹¹ A escola Azul possui nove salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, sala de secretaria, sala de direção e sala dos professores para acomodar os vinte e quatro funcionários, sendo quinze professores. Por seu turno, a escola Vermelha possui nove salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, sala de secretaria, sala de direção e sala dos professores para acomodar trinta e um funcionários, dos quais dezenove professores.

¹² As escolas públicas brasileiras foram classificadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de critérios definidos pelo INEP/MEC. No ano de 2007, o índice geral brasileiro foi 4,2 (anos iniciais) e 3,8 (anos finais). O sistema de classificação também atribui notas às escolas públicas, por dependência administrativa. Às escolas públicas no Estado de Goiás foram atribuídas as seguintes notas: 4,3 (anos iniciais) e 3,4 (anos finais). Às escolas do município de Morrinhos-GO foram atribuídas, em média: 4,3 (anos iniciais) e 4,0 (anos finais). As escolas selecionadas na pesquisa receberam as seguintes notas: a Escola Azul a nota 3,0 (anos iniciais) e 4,0 (anos finais) e a Escola Vermelha 4,2 (anos iniciais) e 3,8 (anos finais) (BRASIL, 2008).

aquele participou da vida social dos agentes no seu cenário cultural, embora com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Essa forma de pesquisa possibilita identificar e obter dados a respeito dos valores, crenças e concepções que orientam a ação e o comportamento dos agentes. Assim, o processo observacional desempenha papel importante no contexto da descoberta e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (ANDRÉ, 1995; MINAYO; GOMES; DESLANDES, 2007).

A observação participante tem por objetivo descrever a rotina da escola e selecionar os aspectos permanentes e os ocasionais no cotidiano escolar, em especial, nas ações desenvolvidas pelos agentes escolares. Destaca-se que a maior parte das observações nas escolas ocorreu na sala dos professores com o objetivo de se analisarem as reuniões não planejadas, as decisões informais que ocorrem durante o intervalo das aulas, os momentos de planejamento, as conversas informais entre os docentes, bem como observar os recados na sala dos professores e em outros espaços da escola. As observações realizaram-se também nas reuniões do conselho de classe, reuniões de pais e eventos públicos que envolvem o conjunto dos agentes escolares de modo a propiciar a compreensão de suas atitudes e suas disposições de resolução dos problemas da instituição escolar.

No contexto da observação participante, destaca-se o diário de campo como instrumento para efetivação da observação, das anotações e do registro cursivo, de natureza descritiva, direta e reflexiva. Isso permite a verificação com maior riqueza de detalhes da prática participativa dos agentes escolares, dando um suporte mais amplo para que se possam perceber os diversos movimentos existentes no espaço escolar (MINAYO; GOMES; DESLANDES, 2007).

O diário de campo exerceu papel determinante no processo de captação dos dados observados. Permitiu o registro dos principais acontecimentos na sala dos professores, a anotação dos pontos principais dos diálogos, o apontamento das diversas manifestações dos docentes nas reuniões, a identificação da repetição de determinados comportamentos e, principalmente, permitiu refletir sobre os nexos simbólicos estabelecidos pelos agentes no cotidiano escolar. Os diários contribuíram decisivamente para se sistematizarem as críticas e identificá-las em etapas diferenciadas do processo de observação, bem como para se analisarem as diversas maneiras em que se dão as relações de poder e de dominação na instituição escolar.

A entrevista semi-estruturada também se apresentou como recurso metodológico importante porque tem, como ponto de partida, questionamentos apoiados em hipóteses formuladas no trabalho de campo que interessam ao pesquisador, e que, em seguida, oferecem amplo espaço de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se vivencia a experiência do dia-a-dia com os agentes escolares. Dessa forma, a entrevista semi-estruturada foi realizada com quinze professores, sendo sete com professores da Escola Azul (46%) e oito com professores da Escola Vermelha (42%); as entrevistas favoreceram, evidentemente, a compreensão e a explicação do fenômeno cultural e suas implicações na totalidade social¹³ (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa documental também se apresentou como instrumento importante para a investigação porque serviu como recurso para se contextualizar o fenômeno e completar-se o quadro de informações básicas a respeito do funcionamento do sistema. Foram analisados alguns documentos relevantes para a compreensão do funcionamento burocrático do sistema de ensino, como a lei de criação do sistema municipal de ensino, a lei de criação do conselho municipal de educação, o estatuto do magistério público, o plano de carreira e vencimentos dos servidores do magistério público, o regimento interno do conselho municipal de educação e os projetos pedagógicos das escolas.

É importante recuperar as etapas da pesquisa, iniciada com um estudo bibliográfico sobre a literatura educacional que trata da escola como objeto de estudo, fundamental para a definição precisa do problema a ser investigado e dos instrumentos de coleta de dados. A seguir, iniciou-se a parte empírica, com a definição da observação participante, das entrevistas semi-estruturadas e da análise dos documentos, como recursos metodológicos que permitem captar o objeto de estudo e aprofundar a compreensão do problema. Após a coleta dos dados, iniciou-se a fase expositiva, cujo objetivo é a apresentação dos resultados do trabalho empírico associada à análise teórica do material encontrado. No processo de investigação e de exposição, destacaram-se as seguintes categorias: autoritarismo, poder político, controle, personalismo, hierarquia, clientelismo, patrimonialismo e moralismo religioso. É necessário ressaltar que essas categorias de análise

¹³ Roteiro das entrevistas em apêndice ao final do trabalho.

surgiram, de forma incisiva, no cotidiano¹⁴ de ambas as escolas e, apesar de se manifestarem de maneira diferenciada no processo de observação, em virtude do cronograma escolar, dos eventos oficiais e das atividades elaboradas pelas próprias escolas, explicitam os mesmos fundamentos simbólicos e culturais dotados de sentido para o conjunto dos agentes escolares. A análise teórica das categorias identificadas na pesquisa de campo foi subsidiada pelos conceitos da antropologia social e da sociologia da educação.

O conteúdo da tese está organizado em três capítulos. O primeiro faz uma incursão nos conceitos de cultura, sociedade e Estado, com o propósito de formular um sólido referencial teórico que permita perceber a configuração dos aspectos culturais e econômicos no conjunto da sociedade brasileira. A primeira parte desse capítulo inicia-se com definições do conceito de cultura e identidade, demonstrando, em especial, as articulações existentes entre esses conceitos e os mecanismos de dominação. Em seguida, apresentam-se distinções fundamentais para se entender a sociedade brasileira, como as relações pessoais versus relações individuais, a questão do público e do privado, a dubiedade ética e a conformação hierárquica desses conceitos no plano social. Finalmente, apresenta-se uma análise do desenvolvimento do Estado brasileiro e as implicações históricas e políticas desse processo na formulação de uma identidade cultural peculiar, que se manifesta a partir de significativas intermediações estabelecidas entre o caráter tradicional da sociedade e a formal estrutura moderna do Estado.

O segundo capítulo analisa o conceito de instituição escolar e as intersecções estabelecidas entre o campo político e o escolar, bem como as interferências dos aspectos culturais no desenvolvimento dos campos e na constituição da identidade dos agentes escolares. A finalidade desse capítulo é recuperar alguns estudos clássicos da sociologia referentes ao conceito de instituição social e à teoria dos campos sociais para identificá-los no contexto cultural brasileiro. Essa parte do trabalho tem por objetivo demonstrar as significativas interferências dos aspectos culturais no funcionamento dos campos, bem como as convergências por eles

¹⁴ Segundo Heller (1992), a vida cotidiana é a vida comum de todo homem. Todos nascem inseridos nessa cotidianidade, na qual participam com a personalidade e com todos os sentidos intelectuais e afetivos. A vida cotidiana é constituída pela organização do trabalho, da vida privada, do lazer, do descanso, da atividade sistematizada, do intercâmbio e da purificação. Para a autora, a vida cotidiana está no centro do acontecer histórico e seria a substância da história. Não seria possível separar os aspectos cotidianos e não-cotidianos, pelo contrário, essas dimensões estariam interpenetradas na realidade social. Heller indica a existência de um pensamento próprio do cotidiano sustentado pelo pragmatismo, pela espontaneidade, pela imitação e pelo costume.

estabelecidas com a organização e a gestão da escola e, conseqüentemente, com a efetivação do trabalho docente na instituição escolar.

O terceiro capítulo apresenta a pesquisa de campo por meio da exposição dos dados coletados nas duas escolas públicas investigadas no município de Morrinhos/GO. Essa parte refere-se aos dados coletados por meio das observações, das entrevistas semi-estruturadas e da pesquisa documental e é permeada por análises que retomam os conceitos discutidos no conjunto do texto. É um capítulo que analisa, detalhadamente, a interferência dos aspectos culturais, em especial as relações pessoais, o clientelismo político, a hierarquia e o moralismo religioso em permanente processo de intermediação com a moderna estrutura burocrática e os processos formais de ensino, constituindo significativas combinações capazes de consolidar os processos de dominação.

A conclusão do trabalho segue-se a essa parte contendo um conjunto de reflexões a respeito da interferência dos aspectos culturais na organização e na gestão da escola assim como na efetivação do trabalho docente. Os resultados da pesquisa revelam que as ações desenvolvidas na instituição escolar são permeadas pela tradição cultural disseminada na estrutura social e compartilhada pelo conjunto dos agentes escolares. Em síntese, a pesquisa demonstra que esse fenômeno desenvolve-se na medida em que os elementos culturais tradicionais articulam-se de forma autoritária e relacional com as estruturas modernas de organização do Estado republicano subordinando-as ao ponto de submetê-las a uma lógica de reprodução das relações de dominação. Na prática, disseminada pela estrutura social e compartilhada pelo conjunto dos agentes escolares, essa visão autoritária articula-se de forma consistente na instituição escolar, a ponto de fortalecer processos significativos de reprodução das relações de dominação e de reduzir as possibilidades concretas de constituição de espaços efetivamente democráticos.

Este trabalho não tem a intenção de esgotar a compreensão da temática objeto deste estudo, mas busca contribuir para uma reflexão acerca dos efeitos e dos desdobramentos, na instituição escolar e no trabalho docente, de uma cultura hierárquica, personalista, religiosa e clientelista, específica da sociedade brasileira, bem como analisar as implicações dessas características culturais na constituição da gestão democrática e na busca pela qualidade do ensino. Nessa direção, investiga as limitações da cultura instituída na escola para a construção da democracia, tendo por base os referenciais e os conceitos clássicos das ciências sociais, mais

precisamente da antropologia social, bem como os estudos e as reflexões críticas produzidas no campo da sociologia da educação, sobretudo aquelas que tratam das inter-relações entre cultura, sociedade e Estado.

Capítulo 1 - Cultura, sociedade e Estado

Este capítulo pretende apresentar algumas definições do conceito de cultura e do processo de formação da identidade social brasileira como o resultado histórico de uma articulada junção das concepções de família e religião trazidas pela cultura ibérica e sobrepostas à matriz cultural nativa. O texto pretende realizar, também, reflexões a respeito de determinadas características da sociedade brasileira, dentre elas hierarquia, personalismo, dubiedade ética, negação do público e de como esses elementos se fortalecem na permanente intermediação estabelecida entre o tradicional e o moderno. O capítulo encerra-se com uma análise do conceito de Estado e de suas conotações no contexto brasileiro, como instituição fortemente consolidada por uma tradição patrimonial e estamental, e de seus laços políticos com essa sociedade, marcados por relações pessoais e privadas.

1.1 Cultura, identidade e dominação na sociedade brasileira

Cultura é um conceito essencial neste trabalho, de modo que é necessário compreender detalhadamente seus significados. Clifford Geertz (1989) define cultura como um padrão historicamente transmitido de significados encarnados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em forma simbólica, por meio das quais, os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e sua atitude em relação à vida. O autor defende que a cultura não deve ser compreendida como um complexo de padrões de comportamento representados pelos costumes, tradições e hábitos, mas como um conjunto de mecanismos de controle do comportamento, planos, receitas, regras, instruções. Na prática, os grupos sociais criam uma variedade de estruturas de controle e as diferenças existentes entre os seres humanos e as culturas estão condicionadas pelos diversos sistemas simbólicos constituídos.

Na concepção de Geertz, o estudo da cultura refere-se à análise e à interpretação dos códigos simbólicos partilhados pelos membros de um determinado agrupamento social. Assim, o trabalho do etnógrafo tem como objetivo principal a decodificação dos símbolos e a interpretação do valor desses significados para o grupo em análise. A complexa atividade da etnografia justifica-se pela multiplicidade

de estruturas conceituais que os símbolos representam, muitas delas sobrepostas e, na maioria das vezes, implícitas, precisando ser decodificadas e interpretadas. O etnógrafo compreende a realização do seu trabalho como o de interpretação de um sistema entrelaçado de signos passíveis de serem descritos de forma inteligível e com densidade (GEERTZ, 1989).

O trabalho de descrição densa realizado pelo etnógrafo reúne um conjunto de procedimentos metodológicos, dentre os quais, o diário de campo, as entrevistas e as observações, que são capazes de oferecer significativas informações sobre o funcionamento estrutural de uma determinada sociedade ou agrupamento social. Essas informações possibilitam o processo de interpretação das culturas ao oferecer uma variedade de dados capazes de contribuir para a decodificação de uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas. Na maioria das vezes, essas estruturas são sobrepostas e articuladas entre si, de forma irregular, no universo simbólico dos agentes e as mesmas informações que permitem sua decodificação, possibilitam, principalmente, concretizar o sentido atribuído à antropologia de construir uma leitura da realidade capaz de alargar o universo do discurso humano. Na prática, o trabalho etnográfico de interpretação das estruturas conceituais dotadas de sentido simbólico para um determinado agrupamento social somente se realiza efetivamente, sedimentado no pressuposto de que a cultura edifica-se sobre um contexto específico no qual os signos podem ser interpretados e descritos com densidade (GEERTZ, 1989).

Esse trabalho realizado pelo etnógrafo permite uma compreensão abrangente das representações pertinentes à estrutura simbólica e aos mecanismos de controle dotados de sentido para os agentes sociais. Geertz define a cultura como um conjunto de mecanismos de controle incorporados por cada indivíduo em seu contato com a sociedade, que se encontra em uso corrente na comunidade quando nasce e permanecem em circulação mesmo após sua morte, evidentemente com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais. O autor esclarece que o comportamento humano seria completamente destituído de sentido caso não fosse governado por padrões culturais, a ponto de suas experiências não terem qualquer forma ou sua vida ser regida por explosões emocionais. Dessa forma, a cultura não é apenas um ornamento na existência humana, mas a condição para dotá-la de sentido (GEERTZ, 1989).

O autor destaca o valor da antropologia para o conjunto das ciências humanas, na medida em que ela contribui para a desconstrução da perspectiva seqüencial nas relações entre a evolução física e o desenvolvimento cultural do homem, em favor da perspectiva da superposição ou interação dessas dimensões no desenvolvimento humano. Esse avanço nos estudos antropológicos descarta a existência de uma natureza humana independente da cultura. Outra constatação aprofundada pela Antropologia foi a de que a maior parte das mudanças biológicas que produziram o homem moderno ocorreu no sistema nervoso central, especialmente no cérebro, ou seja, além de inacabado em termos físicos, o homem, para efetivamente funcionar como tal, deve aprender em termos culturais, intelectuais e afetivos (GEERTZ, 1989).

Geertz (1989) defende que a cultura denota um padrão de significados incorporados em símbolos; mais precisamente, representa um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas¹⁵. Dessa forma, pode-se deduzir que o homem tem grande dependência dos símbolos, a ponto de se tornar simples criatura, se for destituído desse sistema padronizado de significados. Assim, a compreensão do universo simbólico contribui, em certa medida, para identificar os limites, as atitudes, a capacidade de emancipação, o nível de desenvolvimento individual e a capacidade de transformação dos agentes sociais em relação à lógica de funcionamento e a estrutura cultural de uma determinada sociedade.

Bourdieu (1996) esclarece que os agentes têm comportamentos, atitudes e inclinações correspondentes ao agrupamento social do qual fazem parte, ou seja, os agentes agem em conformidade com um *habitus* adquirido no espaço social. O autor define *habitus* como

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor que se tenham em mira conscientemente estes fins e o controle das operações necessárias para obtê-los (Apud. CUCHE, 2002, p.171).

Segundo o autor, o comportamento social dos agentes tende a ser orientado por um conjunto de disposições duradouras adquiridas no processo de socialização

¹⁵ Geertz (1989) esclarece que o sistema de símbolos é usado para qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção, ou seja, a concepção é o "significado" do símbolo.

que orienta as ações em direção a um determinado fim sem que se tenha por princípio a busca consciente desses objetivos. Bourdieu (1996) esclarece que o *habitus* age profundamente sobre os agentes como se eles tivessem interiorizado as regras de um determinado jogo a ponto de realizarem suas funções sem precisar esclarecer conscientemente as razões e os motivos de suas decisões.

Bourdieu (1996) demonstra que a atuação do *habitus* ultrapassa o plano da consciência e origina-se da posição ocupada pelo agente no espaço social, de forma que as inclinações, os comportamentos, os valores, os princípios e as crenças compartilhadas e constituintes de um universo simbólico comum são provenientes dessa posição. Assim, a diversidade simbólica existente na sociedade relaciona-se às variadas classes ou subclasses detentoras de capital econômico ou cultural capazes de constituir um conjunto de símbolos identificadores de posição e responsáveis pela distinção dos grupos. Na prática, as referências simbólicas recuperadas pelos agentes e capazes de atribuir sentido a uma parcela significativa de suas crenças são provenientes do processo de socialização em convergência com a posição ocupada na estrutura do espaço social.

Em geral, para se analisar o conjunto da formação cultural de uma determinada sociedade representada pelos símbolos, rituais, crenças e valores historicamente herdados, bem como validados e repletos de sentido a ponto de influenciar e dominar o conjunto das atitudes e representações dos agentes sociais constitui-se o que os antropólogos denominam identidade social¹⁶.

No caso específico da sociedade brasileira, a matriz cultural proveniente da cultura ibérica, africana e nativa representa grande influência na constituição da identidade social. Em relação à contribuição da ramificação cultural ibérica, é essencial destacar a insignificante diferença entre a Espanha e Portugal no que se refere à veneração a determinadas crenças e valores.

Segundo Morse (1988), a Espanha possuía, no século XVI, um consolidado programa nacional estabelecido e instituições religiosas e políticas sedimentadas

¹⁶ Segundo Silva e Silva (2006) “[...] na Antropologia, o conceito de identidade serve para uma infinidade de abordagens diferentes. O antropólogo social Roberto Damatta, por exemplo, usa a noção de identidade social para discutir a construção de uma identidade nacional brasileira [...]. Para ele, a construção da identidade social é feita de afirmativas e negativas, a partir dos posicionamentos dos indivíduos diante das situações do cotidiano. De acordo com Damatta, uma pessoa cria sua identidade ao se posicionar diante das instituições, ao responder às situações sociais mais importantes da sociedade: como um indivíduo entende o casamento, a Igreja, a moralidade, a Arte, as leis etc., é o que define sua identidade social. Esses perfis seriam construídos a partir de fórmulas dadas pela sociedade, e não criados simplesmente pela escolha individual” (p.202-3).

para fazê-lo cumprir. Em geral, a península ibérica era demasiadamente influenciada pela filosofia de Tomás de Aquino, o tomismo¹⁷, que defendia uma visão racional e hierárquica do universo articulada ao plano espiritual.

O tomismo influenciava a visão de Estado e sociedade e seu efeito prático era a compreensão da Igreja como um *corpo místico* e a do Estado como a mais perfeita das associações humanas, um *corpo político e moral*. Assim, o tomismo tornou-se a grande referência na visão de sociedade apresentada pela cultura ibérica, principalmente, por ser uma doutrina que associava a teologia especulativa à filosofia racional. Dessa forma, abria campo à especulação e à filosofia política sem abdicar da orientação moral e teológica cristã. Comparada à que teve lugar na Espanha, a influência tomista em Portugal foi mais intensa, em virtude da maior homogeneidade do país, da consolidação mais antiga, da excessiva centralização monárquica e das aventuras civilizadoras no ultramar menos ambiciosas, que limitavam os horizontes efetivos da atividade intelectual (MORSE, 1988, p. 43).

O tomismo manteve-se forte na cultura ibérica por sua capacidade de garantir a compatibilidade dos preceitos morais e religiosos com o contexto racional moderno, ou seja, conseguia mediar as transformações filosóficas do mundo moderno com o poder coercitivo exercido pela religião, capaz de agrupar um sistema de símbolos que estabelece poderosas e penetrantes disposições nos homens. É significativo considerar que os símbolos religiosos se fortalecem pela destreza em oferecer às pessoas uma compreensão totalizante do mundo capaz de responder com precisão aos seus sentimentos e à esperança de mudança que se atrela à capacidade de suportar os problemas (GEERTZ, 1989).

O tomismo conseguia agrupar, sem grandes rupturas, a tradição moral às mudanças filosóficas e políticas do mundo moderno. Ressalte-se o valor desses aspectos religiosos para a cultura ibérica e a conseqüente transferência dos rituais e crenças para o mundo ibero-americano.

¹⁷ Tomismo é uma vertente da filosofia cristã elaborada pelo dominicano Tomás de Aquino. A grande conquista de Aquino foi unir os princípios filosóficos de Aristóteles aos preceitos da teologia cristã numa estrutura racional e harmoniosa, isenta de fantasias pessoais. Nem Deus era deslocado de seu papel de Criador onipresente, nem a razão humana era privada da capacidade de conhecer a verdade no mundo acessível a ela. Prescindindo da necessidade de uma “dupla verdade”, Tomás de Aquino tratava as verdades da fé e as do mundo natural como complementares e sempre compatíveis. Assim, sua reinterpretação de Aristóteles vinculava-se tanto ao neoplatonismo quanto à teologia cristã. O tomismo explicava a hierarquia com base em três tipos de lei - eterna, natural e divina - que concordavam entre si e proporcionavam referenciais aos quais podiam reportar-se casuisticamente as leis humanas e os problemas políticos (MORSE, 1988).

Outra influência ativa nessa cultura foi o maquiavelismo. No período renascentista, os princípios seculares e pragmáticos de Maquiavel conviviam com as premissas cristãs. Em 1559, a obra de Maquiavel foi proibida e o antimaquiavelismo ganha força; entretanto, as idéias do florentino permaneceram presentes no ideário político espanhol. Morse (1988) destaca que as idéias de Maquiavel não despertaram muito interesse em Portugal, provavelmente pela forte integração do país e pelo ambicioso processo de expansão ultramarina, que dispensava formulações políticas mais elaboradas. Todavia, destaca que os fatores que despertaram alguma rejeição às idéias de Maquiavel não foram suas idéias absolutistas, mas a negação do caráter transcendente do Estado. Maquiavel considerava o cálculo pelo poder e a política como arte ou “ciência”, ao examinar o Estado como fenômeno natural, em oposição à *visão teológica*, que nutria o pensamento espanhol, capaz de vislumbrar o Estado como um todo ordenado em que a vontade da comunidade e a do soberano harmonizavam-se em torno do bem comum.

A cultura tomista e a centralização do Estado sedimentado sobre as bases da harmonia entre a comunidade e o soberano em torno do bem comum perpassaram a história ibérica e influenciaram marcadamente as colônias americanas. Os princípios do liberalismo desenvolvidos no século XVII e XVIII pela cultura anglo-saxônica não repercutiram, de forma ortodoxa, na região ibérica, pois seguiram a histórica tradição intermediária de mesclar os novos conceitos filosóficos aos consolidados princípios teológicos e absolutistas.

Morse (1988) defende a cultura ibérica ao esclarecer que a escolha anglo-saxã por um conjunto de valores racionais, dentre eles o individualismo, a igualdade, o protestantismo, a ciência moderna e a razão instrumental não a habilita a soluções inovadoras e criativas diante dos problemas que a sociedade contemporânea apresenta. Isso, em virtude da forma na qual sustenta a lógica e a estrutura do seu pensamento, predeterminadas pelos limites da racionalidade cartesiana.

Segundo Morse (1988),

[...] esse terceiro tipo de “razão”, a intelectualização “objetiva” do mundo, a Ibero-América não chegou a internalizar completamente. A explicação, suponho, é a que vimos seguindo o tempo todo, isto é, que o mundo ibérico rejeitou as implicações últimas das revoluções religiosa e científica e, portanto, não pode experimentar plenamente seus resultados lógicos na forma do utilitarismo e seu subordinado individualismo, que estão implantados como marca-passos na mente coletiva do resto do Ocidente [...]. A mente de um ibero-americano, seja qual for a sua classe social,

provavelmente contém um mapa sugestivo e amplo da sociedade (ainda que mitificado ou em perspectiva) como jamais poderia ser montado na cabeça demasiadamente auto-referenciada dos anglo-americanos, mesmo aquelas muito treinadas em ciência política (p.134-43).

Morse acredita que essa capacidade de mesclar e de flexibilizar os conceitos, própria da cultura ibérica, seja eficaz para criar novas soluções diante dos problemas em comparação com a rigidez da cultura anglo-saxã, edificada sob a lógica racional cartesiana. Essas reflexões a respeito das diferentes culturas interessam na medida em que colaboram para a compreensão de uma das correntes que compõem a matriz cultural brasileira.

A partir dessas considerações a respeito da matriz cultural ibérica, é prudente esclarecer que a composição, a natureza e os limites de uma identidade em formação são definidos, em grande parte, pelo interesse de um determinado conjunto de agentes capazes de instituir sua visão de mundo como sendo superior à concepção previamente estabelecida. Esse processo de imposição da visão de mundo ocorre mediado por relações de força e/ou de produção de consenso, passando pela regulamentação de comportamentos e ações. Todavia, a sedimentação dessa visão somente acontece com a constituição de regras comuns a uma série de relações pré-existentes em um determinado espaço social e o estabelecimento de um conjunto de instituições coercitivas cujo desígnio é garantir a obediência a essas normatizações.

A estratégia adotada para a regulamentação social pode variar segundo os interesses dos grupos, o perfil dos agentes, a tradição histórica e os mecanismos de dominação. Assim, a elaboração das regras e leis pode ser realizada pelo consenso de um contrato geral construído pelos agentes dessa própria sociedade ou ser imposta por membros externos na tentativa de constituir uma identidade cujo fundamento principal fosse a subserviência aos interesses alheios.

Do ponto de vista social e econômico, nos séculos XVI e XVII, Portugal constituiu-se como um Estado nacional predominantemente mercantilista e mantinha-se por meio do tráfico de escravos e do transporte de mercadorias de regiões longínquas para a Europa. Essa forma específica de inserção econômica condicionou os lusitanos à permanente necessidade de comercializar produtos, fornecer novas mercadorias em condições comerciais favoráveis e suprir os anseios da população consumidora européia. Nesse sentido, a posição estratégica defendida por Portugal na estrutura mercantilista condicionava o tipo de colonização de

natureza exploratória realizada, cujo objetivo era retirar a diversidade de riquezas naturais existentes nas colônias, comercializar esses produtos e criar condições favoráveis à produção de novos artigos para exportação com base na exploração do trabalho escravo (SARAIVA, 1979).

Assim, os componentes hierárquicos desenvolveram-se, em vários planos da estrutura administrativa portuguesa, como condição para a introdução de novos produtos no mercado europeu, para a aquisição de metais preciosos com o fim de patrocinar a empresa colonizadora e o desenvolvimento do comércio negreiro. Esses aspectos determinaram a transposição da ordem absolutista e escravocrata para a colônia brasileira como condição para a manutenção das relações comerciais estabelecidas na estrutura mercantilista.

Os portugueses, todavia, ao defrontar-se com uma extensa região territorial com poucas riquezas, além do pau-brasil, passíveis de serem imediatamente extorquidas, prontamente perceberam que seria necessário criar as bases estruturais necessárias para estimular a produção de artigos comercializáveis e optaram por um processo de subordinação das matrizes étnicas nativas a seu projeto de dominação colonial.

Ao analisar a identidade brasileira, Ribeiro (1995) define as modalidades que poderiam caracterizar os conflitos intrínsecos à sociedade emergente. A primeira modalidade é *interétnica*, entre os nativos, que não poderiam abandonar sua cultura, e o invasor português, que pretendia implantar um novo tipo de sociedade em terras dominadas pelas diversas etnias indígenas. A segunda modalidade é *classista* e envolve, por um lado, os privilegiados proprietários de terras e de bens de produção e, por outro lado, os trabalhadores mestiços e negros. A terceira modalidade é *racial* por incluir as disputas entre os negros africanos transformados em escravos e os portugueses, dispostos a escravizá-los para satisfazer seus interesses comerciais.

Para analisar a *modalidade interétnica*, é necessário recuperar a formação das matrizes étnicas que constituíram a sociedade brasileira. Os povos nativos, denominados tupis, em menção à unidade lingüística e cultural existente entre eles, jamais estabeleceram uma paz estável com o invasor, circunstância que exigia dos portugueses um continuado esforço para dominar e subordinar cada etnia. No que se refere à organização dos povos nativos, os portugueses não encontraram uma coordenação política que pudesse unificá-los para uma ação conjunta em defesa de seus interesses comuns. A ausência de uma organização política que pudesse

incentivá-los a uma atuação conjunta de defesa pode ser explicada pela condição evolutiva tribal desses povos, circunstância que fazia com que cada unidade étnica, ao crescer demasiadamente, se subdividisse em novas unidades autônomas, que se afastavam umas das outras e tornavam-se hostis entre si (RIBEIRO, 1995).

O conflito representava a existência de visões de mundo com interesses antagônicos entre si; a vida dos nativos tupis era repleta de relações baseadas em sentimentos de confiança, glória, generosidade e convivência solidária em contínua harmonia com a natureza. Assim, nas mais diferenciadas representações, com o sagrado e com a ordem cultural, os nativos representavam a extensão da natureza. Em contrapartida, a vida dos portugueses representava o mundo das mercadorias e associava-se à permanente necessidade de inserir novos artigos no comércio europeu, situação que intensificava um conjunto de relações baseadas em obrigações, tarefas, lucros, produtividade bem como implicava riscos permanentes, em decorrência da tentativa de instituir, à força, um projeto de dominação social baseado em relações exploratórias de trabalho (RIBEIRO, 1995).

Os portugueses tinham a árdua e difícil tarefa de tentar remodelar a vida dos índios, fazendo-os aderir a um projeto de dominação que os faria abdicar de seus referenciais culturais e os prejudicaria enquanto etnia, na medida em que desarmonizaria suas relações entre si e com a natureza. Na realidade, os portugueses pretendiam transformar todos os recursos naturais em artigos passíveis de serem comercializados, inclusive os próprios índios, e, para conseguir esse objetivo, utilizavam diversos recursos, desde a captura e o trabalho forçado até a adesão ideológico-cultural dos nativos.

Freire (2006) demonstra os fundamentos do processo de colonização:

[...] o sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro [...] A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra (p.74-5).

Assim, na tentativa de subordinar os índios ao projeto de conquista e exploração estabelecido pelos lusitanos, o processo de colonização lançou mão de diversos mecanismos de dominação. Os colonos portugueses partiram para a

dominação direta dos nativos e o método utilizado consistia na captura nas matas e no trabalho forçado, pois entendiam que a natureza dos índios só os recomendava à escravidão. Esse mecanismo de dominação instaurava o conflito direto e materializava-se na guerra entre o desejo dos colonos de capturar os nativos, mantendo-os em regime de escravidão, e a força dos nativos de resistir a esse projeto. Esse procedimento instaurava o conflito direto entre as forças que desejavam dominar e as resistentes à dominação, situação que perdurou por séculos na história brasileira e resultou na dizimação dos milhares de nativos, que se recusaram a subordinar-se ao projeto estabelecido pelos portugueses (RIBEIRO, 1995).

Entretanto, a dominação pode ser instituída por canais sofisticados. Ao revelar-se como uma vontade do dominador de influenciar as ações de outras pessoas ao limite de essas idéias serem apropriadas pelos dominados como se fossem suas próprias, ela pode atingir maior sucesso se lançar mão de mecanismos simbólicos e religiosos (WEBER, 1999).

Esse processo ocorre pela capacidade dos símbolos religiosos de materializar em termos lógicos um conjunto de convicções transcendentais por intermédio da experiência prática, bem como de expressar os sentidos implícitos contidos nessas práticas e formular expectativas de superação de uma determinada situação. Esse conjunto de elementos sintetizados nos símbolos religiosos consegue mobilizar, por meio da consagração, o sistema de disposições da pessoa em relação a sua visão de mundo e converter esse conjunto de esquemas implícitos de apreciação da realidade em ética sistematizada e racionalizada de normas explícitas (BOURDIEU, 2005).

A compreensão do processo de funcionamento dos símbolos religiosos interessa na medida em que um determinado grupo, no caso os jesuítas, apropriam-se dessa estrutura capaz de converter um conjunto de esquemas implícitos em ética sistematizada, para seu próprio benefício. Os jesuítas estavam dispostos a cumprir um papel no processo de domesticação dos dominados ao passar a proclamar os índios como criaturas divinas e donos legítimos da terra, com direito a sobreviver ao processo de extermínio instituído pelos colonos, caso abandonassem seus pecados e heresias para se converterem ao rebanho da igreja católica. O que estava em jogo na oferta dos jesuítas era a subordinação ideológica ao projeto português e a

legitimação da ordem, com conseqüências irreversíveis para a identidade étnica dos nativos.

Segundo Ribeiro,

[...] a atuação mais negativa dos jesuítas, porém, se funda na própria ambigüidade de sua dupla lealdade frente aos índios e à coroa, mais dispostos, porém, a servir a esta coroa contra índios aguerridos que a defendê-los eficazmente diante dela. Isso, sobretudo no primeiro século quando sua função principal foi minar as lealdades étnicas dos índios apelando fortemente para o espírito religioso, a fim de fazer com que se desgarrassem das tribos e se atrelassem às missões. A eficácia que alcançaram nesse papel alienador é tão extraordinária quanto grande a sua responsabilidade na dizimação que dela resultou (1995, p.56).

Com a conversão, alguns índios passaram a identificar-se como selvagens e pecadores, carentes de algum tipo de aprovação demonstrada pelos jesuítas e pela igreja católica para alcançarem a salvação eterna. Essa situação teve como consequência a destruição da lealdade dos índios à sua identidade étnica, bem como a inferiorização dos nativos, que precisavam de alguma legitimidade do outro, no caso o dominador, para se afirmarem.

A colonização no Brasil seguiu o percurso da transformação subordinada aos interesses do dominador português. Assim, apesar das fortes resistências, houve, durante todo o período colonial, uma permanente sujeição dos nativos ao modelo de desenvolvimento histórico europeu, que se impôs por meio da dominação direta e ideológica, da inferiorização, da perda da autonomia étnica do índio e da subordinação forçada ao projeto civilizatório ocidental (RIBEIRO, 1995).

O papel desempenhado pelos jesuítas no processo de catequização, ao homogeneizar a diversidade cultural, domesticar os nativos e legitimar a ordem, foi essencial para a coroa portuguesa. É de se destacar o papel significativo da igreja católica, tendo a ordem jesuíta como responsável pelo adestramento das etnias tupis e os beneditinos comprometidos com o cerceamento cultural do negro africano, no desenvolvimento intelectual da cultura brasileira, ao restringir o florescimento da espontaneidade, a capacidade de manifestação popular, o aperfeiçoamento técnico e a adequação local dos conhecimentos orientais trazidos pelos escravos africanos. Estes aspectos, não tivessem sido restringidos, poderiam todos ter contribuído para a constituição de uma sociedade mais autônoma e independente (FAUSTO, 2006; FAORO, 2001).

Ribeiro assim descreve a situação dos índios:

[...] a própria redução jesuítica só pode ser tida como uma forma de cativo. As missões eram aldeamentos permanentes de índios apresados em guerra ou atraídos pelos missionários para lá viverem permanentemente, sob a direção dos padres. O índio aqui, não tem o estatuto de escravo, nem de servo. É um catecúmeno, quer dizer, um herege que está sendo cristianizado e assim recuperado para si mesmo, em benefício de sua salvação eterna [...]. Milhares de índios foram incorporados por essa via à sociedade colonial. Incorporados não para se integrarem nela como membros, mas para serem desgastados até a morte, servindo como bestas de carga a quem deles se apropriava (1995, p. 100-102).

Ressalte-se que muitos índios resistiram fortemente a esse processo de dominação, o que resultou na dizimação completa de várias etnias indígenas ou no obscurecimento social em alguma longínqua região da floresta brasileira, para não serem atingidos pelo processo de infiltração ocidental. Entretanto, o aspecto latente é que, em geral, o índio é irredutível em sua identificação étnica e, em nenhum momento, apesar dos diversos mecanismos de imposição cultural, as etnias indígenas assimilaram totalmente a cultura do dominador (RIBEIRO, 1995).

Todavia, esse processo de assimilação dos valores do dominador obteve maior êxito na formação étnica do *brasilíndio* ou *mameluco*, filho de índio com o colonizador. Em sua maioria, os mamelucos sofreram duas rejeições, uma dos colonos portugueses que não os aceitavam como filhos legítimos por terem vindo do ventre das índias, impuras, e outra das etnias indígenas, que não consideravam como membros da tribo os filhos vindos da linhagem materna (RIBEIRO, 1995).

Ribeiro define a identidade étnica do mameluco:

[...] o primeiro brasileiro consciente de si foi, talvez, o mameluco, esse brasileiro mestiço na carne e no espírito, que não podendo identificar-se com os que foram seus ancestrais americanos - que ele desprezava - nem com os europeus - que o desprezavam - e, sendo objeto de mofa dos reinóis e dos lusos-nativos, via-se condenado à pretensão de ser o que não era nem existia: o brasileiro (1995, p. 128).

Pela rejeição dos povos indígenas e pela atração exercida pela dominação, os mamelucos aproximaram-se do ideário do colonizador e, paulatinamente, constituía-se na identidade brasileira um comportamento de *adesão ao projeto de dominação*. Os mamelucos identificaram-se com os princípios ideológicos defendidos pelos portugueses e contribuíram com o processo de dizimação das etnias indígenas. A identidade da sociedade brasileira, no caso dos mamelucos, forma-se como continuidade dos interesses do outro. Assim, apesar da resistência indígena, os mamelucos assimilaram o ideário do dominador e contribuíram para

instituir uma sociedade submissa aos projetos externos de dominação, em especial quando essa atitude representava a própria sujeição ao outro.

Os negros também compõem uma matriz étnica essencial para a compreensão da formação social brasileira. Os sudaneses e bantos foram arrancados de suas tribos e vendidos em mercados de escravos. As condições precárias de transporte desses negros nos navios negreiros faziam com que muitos morressem na própria viagem para o Brasil e aqueles que conseguiam sobreviver passariam por intensa exploração nas fazendas e nos engenhos de cana. A diversidade cultural e linguística dos negros retirados de suas tribos africanas, as hostilidades tribais existentes entre eles, a baixa concentração de negros da mesma etnia em fazendas próximas impediam a formação de núcleos solidários entre si (RIBEIRO, 1995).

Ressalte-se que em determinadas regiões africanas existia uma cultura social e política diferenciada da conhecida pelos índios brasileiros. Essa situação particularizava os negros extraídos dessas áreas por torná-los um elemento ativo no processo de escravização do Brasil. Os negros bantos e sudaneses, em particular, possuíam conhecimentos técnicos para a extração de minérios e eram artífices de ferro bem como possuíam experiência com a criação de gado, com a indústria pastoril, com o comércio de pano e muitos exerciam a função de sacerdotes mulçumanos. Os negros sudaneses, em especial, tiveram forte contato com a cultura islâmica, relações com monarquias e reinos fundados na África, perícia técnica e alguns eram alfabetizados em árabe, conhecimentos que moveram muitos desses escravos a liderarem revoltas nas senzalas e a organizarem fugas para os quilombos (RIBEIRO, 1995).

Um aspecto a ser considerado no processo de assimilação da cultura africana trazida pelos negros consiste na oportunidade oferecida aos negros de conservarem determinadas formas e acessórios da cultura e da mítica africana, evidentemente à sombra dos ritos e doutrinas católicas. Entretanto, o controle do trabalho e os mecanismos de dominação, por intermédio de métodos de opressão e de homogeneização cultural, foram predominantes no processo de escravidão negra no Brasil.

Ressalte-se que, diferentemente dos negros oriundos da África, os descendentes negros nascidos no Brasil, a saber, os mulatos e os crioulos, constituiriam uma nova identidade. Essa condição estimularia os descendentes

diretos dos africanos a procurarem os aspectos similares que pudessem uni-los em torno de uma identidade étnica afro-brasileira.

Enfim, os *mamelucos*, *mulatos*, *crioulos* e *cafuzos*, como descendentes diretos das matrizes étnicas originais, precisariam constituir uma identidade étnica capaz de unificar as suas principais características culturais e dotar essa população de uma peculiaridade capaz de diferenciá-la socialmente em comparação a outros povos.

A identidade social brasileira cunhou-se na opressão a que os povos negros foram submetidos com a escravidão, bem como na perseguição aos indígenas e na posterior dizimação de diversas etnias, aspectos que condicionaram esses povos a uma situação histórica de permanente terror em relação às possíveis conseqüências de um comportamento contestador. A conseqüência histórica desse processo de degradação e aniquilamento aparece com os descendentes diretos dessas etnias, a saber, os mamelucos, mulatos, crioulos e cafuzos, propensos, no processo de formação da identidade brasileira, a assimilar os ideais e valores do dominador. Acrescenta-se a esse cenário étnico, a oligarquia rural, composta de colonos lusos com ares de aristocracia nobiliárquica, que submetia, à força, o conjunto da população negra, nativa e mestiça, a satisfazer seus caprichos e interesses além de conviver com o permanente anseio dos pequenos comerciantes e mercadores, dispostos a qualquer acordo para serem considerados aristocratas (RIBEIRO, 1995; FREIRE, 2006).

Esses elementos provenientes do processo de colonização interferiram na constituição da identidade brasileira por instituir as bases estruturais de uma sociedade sedimentada na opressão e na subserviência, aspectos herdados de uma formação colonial sedimentada na ausência de comportamentos autônomos e participativos determinantes para a composição de uma sociedade mais independente e democrática (FREIRE, 2006). As conseqüências dessa peculiaridade histórica e cultural manifestam-se cotidianamente por intermédio de comportamentos pautados na submissão, na heteronomia, na adesão ao projeto do outro, no desejo de aristocratizar-se, na obediência, na autonegação e, sobretudo, na *continuidade* como um dos elementos essenciais a distinguir a identidade social brasileira.

Assim, os conflitos permanentes entre as etnias na modalidade interétnica não foram capazes de *instituir a ruptura*; pelo contrário, os conflitos e suas

consequências desastrosas resultaram na constituição de uma sociedade peculiar, que pode ser identificada como capaz de vivenciar os conflitos sem radicalizá-los, ou capaz de desenvolver mecanismos de equilíbrio que possam consolidar a *via intermediária* como resposta aos posicionamentos antagônicos.

Para analisar a *modalidade classista*, é necessário recuperar a formação familiar e patriarcal da sociedade bem como a ausência de rupturas, o que garante a defesa dos interesses dos grupos dominantes. A demonstração dessa ordenação tem herança na estreita obediência aos interesses oligárquicos, diante dos quais o próprio Estado apresentou mais continuidades do que rupturas, ao estruturar-se como máquina político-administrativa de repressão, destinada a manter a mesma lógica de dominação e operar a serviço da velha elite (RIBEIRO, 1995).

A família é um aspecto essencial para a compreensão da sociedade brasileira. A família patriarcal, instituição formada por europeus de origem aristocrática que vieram para o Brasil na condição de colonos, tornar-se-ia a instituição com maiores condições de conservar e disseminar princípios morais cultivados pelos antepassados. Entre esses, sobressaem, principalmente, os ligados ao *personalismo*, associado à tradição¹⁸ patriarcal-cristã, e ao *paternalismo*, que corresponde ao culto de algum patriarca capaz de proteger a família e os apadrinhados contra as mazelas da sociedade. Esses dois conceitos *personalismo* e *paternalismo* são desdobramentos da tradição familiar patriarcal e fazem-se presentes na identidade brasileira (RIBEIRO, 1995; HOLANDA, 1995).

Destaca-se que, no decorrer do processo de formação colonial, a família patriarcal representava o protótipo de poder na organização da sociedade brasileira. A figura masculina do patriarca detentor de propriedades e de relações pessoais influentes sempre teve papel central na estrutura social. Assim, a composição da família patriarcal centralizava-se no papel do homem, detentor de poder e influência política, e da mulher, que se apresentava como um elemento mais realista, integrador e estabilizador de valores. Evidentemente, nessa composição, as mulheres, os serviçais e os escravos detinham uma posição de subordinação e inferioridade na organização social (HOLANDA, 1995).

¹⁸ Bornheim (1987) esclarece: “[...] a palavra tradição vem do latim *traditio*. O verbo é *tradire*, e significa, precipuamente, entregar; designa o ato de passar algo para outra pessoa ou de passar de uma geração a outra geração. Em segundo lugar, os dicionaristas referem a relação do verbo *tradire* com o conhecimento oral e escrito. Isso quer dizer que, através da tradição, algo é dito e o dito é entregue de geração a geração (p.18).

Essa herança familiar patriarcal, edificada sobre a grande propriedade rural, consolidou um conjunto de valores tradicionais associados às relações privadas, ao mandonismo, ao autoritarismo e as práticas de submissão formuladas sobre os princípios da dominação. Essa peculiaridade histórica e cultural constituiu uma diversidade de práticas paternalistas e de relações de proteção, bem como consequentes comportamentos de obediência, sujeição e docilidade, instituídos a partir da simpatia e do favorecimento do senhor. Esses elementos sociais criaram uma tradição cultural destituída de valores igualitários e autônomos, pois os princípios estruturadores da sociedade são a verticalidade e o autoritarismo em oposição aos fundamentos associados ao diálogo e à democracia (FREIRE, 2006).

Segundo Holanda (1995),

[...] o quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública. A nostalgia dessa organização compacta, única e intransferível, onde prevalecem necessariamente as preferências fundadas em laços afetivos, não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades. Representando, como já se notou acima, o único setor onde o princípio de autoridade é indisputado, a família colonial fornecia a idéia mais normal de poder, da respeitabilidade, da obediência e da coesão entre os homens. O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família (p.82).

Na sociedade brasileira, os fundamentos familiares predominam sobre o conjunto das instituições sociais. As relações afetivas, o sangue familiar, o personalismo e o paternalismo são elementos que determinam uma parcela significativa das relações, pois são considerados as principais referências para a constituição dos valores sociais e da organização política (HOLANDA, 1995).

O *personalismo* é a essência da sociedade edificada sobre o plano familiar patriarcal. O *homem cordial* representa a cultura doméstica, privada, afetiva e personalista como referência social predominante em relação ao universo racional, público e impessoal. Nesse contexto cultural, o conjunto da organização política somente poderia ser desenvolvido com base no patrimonialismo e nas relações pessoais como desdobramento do universo privado sobre as supostas organizações públicas (HOLANDA, 1995).

Evidentemente, a força do personalismo, do paternalismo e da tradição familiar tende a intensificar a consolidação de relações hierárquicas e classificatórias no conjunto da sociedade. Na prática, a família patriarcal foi, durante vários séculos,

uma força permanente no Brasil e, em torno dela, desenvolveu-se um conjunto de decisões. A família é um componente essencial na identidade social brasileira em virtude do trabalho de socialização concretizado para a manutenção dessa convicção. Ressalte-se que a força social do espírito familiar permanece e provém de um incessante trabalho ritual e técnico que visa a estabelecer, de forma duradoura, os sentimentos necessários para assegurar a integração dos membros que compõem essa instituição. A família é um princípio comum que constitui o *habitus*, ou seja, é uma estrutura mental inculcada em todas as mentes socializadas, tanto de forma coletiva, como individual, a ponto de se constituir em uma lei tácita que serve como referência para a percepção e a prática que fundamentam o consenso sobre o sentido do mundo social (BOURDIEU, 1996).

Assim, os descendentes das matrizes originais tiveram que aprender a decodificar, interagir e edificar os alicerces de seus comportamentos sociais considerando a força da família patriarcal na cultura brasileira. No decorrer da história nacional, as tradicionais famílias patriarcais construíram e desenvolveram uma sociedade edificada sobre significativas diferenças econômicas, sociais e culturais visando à manutenção e ao fortalecimento das tradicionais práticas clientelistas e de submissão aos membros pertencentes às camadas detentoras de poder econômico, capazes de oferecer um conjunto de privilégios e benefícios para aqueles que se mantêm obedientes a seus propósitos; em contrapartida, para a maior parte da população, destituída de vínculos pessoais, resta a marginalização e a permanente tentativa de conquistar esses grupos influentes para apropriar-se de maiores oportunidades de ascensão social (DAMATTA, 1985;1997).

Dessa forma, o *habitus* de classe dos agentes, no contexto brasileiro, surge em conformidade com essa autoritária tradição familiar e de submissão das camadas inferiores da sociedade. Em geral, a história cultural brasileira permite aferir que as práticas autoritárias, paternalistas, personalistas e patriarcais ainda fazem parte dos comportamentos pertencentes aos membros das camadas superiores e, conseqüentemente, do comportamento das camadas inferiores, as atitudes de passividade, obediência e submissão. No decorrer da história social brasileira, não se consolidaram efetivamente procedimentos de diálogo, comunicação e igualdade entre agentes posicionados em lugares diferenciados do espaço social; pelo contrário, os tradicionais princípios relacionados ao autoritarismo

e ao mandonismo não deixaram de permanecer enraizados nessa estrutura cultural (FREIRE, 2006).

Para se compreender a *modalidade racial*, é necessário analisar o alto grau de exploração exercido pelos brancos europeus sobre as etnias negras e indígenas. O processo de opressão e dominação exercido sobre os negros escravos e a população nativa constituiu uma identidade social consolidada sobre as dimensões do autoritarismo e da submissão incondicional ao poder do dominador. Esses valores incorporaram-se à identidade social brasileira a ponto de naturalizar os processos de dominação e poder exacerbado.

Freire (2006) demonstra os efeitos contínuos desse processo de dominação:

[...] em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser o todo-poderoso. Poder exacerbado ao qual foi se associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em consequência, *ajustamento*, *acomodação* e não *integração*. A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas (p.82).

Nesse contexto, os mamelucos e caboclos¹⁹ associavam a miscigenação com a possibilidade de ascensão social, pois a cor da pele e a etnia eram elementos que definiam o prestígio e o *status* do indivíduo na sociedade.

A característica distintiva da identidade racial brasileira é que ela não incide sobre a origem étnica dos indivíduos, mas sobre a cor da pele. As matrizes étnicas originais, a saber, negros, índios e europeus, desdobraram-se em uma grande variedade dos tipos miscigenados, fenômeno que, na sociedade brasileira, representa a formação de uma tipologia racial gradativa na qual, com base nessa tipologia, aqueles com a cor da pele mais próxima à matriz ariana detêm mais oportunidades de ascensão na hierarquia social (RIBEIRO, 1995).

¹⁹ O caboclo amazônico contribuiu duplamente para o processo de colonização da região; em primeiro lugar, por trabalhar intensamente na extração de drogas da mata, exportadas para a Europa e, em segundo lugar, por associar-se ao colonizador na captura e dizimação de populações indígenas autônomas, contra as quais desenvolveram uma agressividade igual ou pior que a dos europeus ou mamelucos paulistas (RIBEIRO, 1995).

Observa-se que, na sociedade brasileira, ocorre uma branqueação social ou cultural, fenômeno que pode ser exemplificado ao se observarem casos em que negros, em decorrência da ascensão social conquistada, passaram a ser considerados brancos pela sociedade. Assim, as hierarquias se entrecruzam: os negros ricos deixam de ser negros e podem frequentar livremente grupos de brancos e, principalmente, casar-se com brancos para garantir a branqueação social de seus descendentes. A hierarquia racial serve para diferenciar os negros e criar graus de mestiçagem capazes de garantir processos intermediários de inclusão na estratificação social (FREYRE, 2001; 2003).

O fenômeno mais interessante na compreensão dos aspectos que compõem a hierarquia racial com base na cor da pele é a disseminação da imagem de sociabilidade e integração entre as diversas etnias quando, na realidade, a estratificação serve para diferenciar e marginalizar as diferenças. Essa imagem de sociabilidade sem conflitos dificulta a organização política dos movimentos sociais étnicos, que não associam, como deveriam, a precarização das condições de vida à histórica situação de preconceito racial.

A relação entre a miscigenação, como condição para a ascensão social e o entrecruzamento com as relações hierárquicas existentes, é explicitada na história dos descendentes das matrizes étnicas originais. De modo geral, pode-se afirmar que os *brasileiros* descendentes das matrizes étnicas originais, a saber, o mameluco, o mulato, o crioulo, o cafuzo e o caboclo perceberam, desde o início do processo de colonização, que a possibilidade de ascensão social passava pelo distanciamento de suas origens negras ou indígenas e pela aproximação com os brancos europeus (FREYRE, 2001; 2003).

Na constituição da identidade social brasileira, são diversos os casos que demonstram a predominância cultural do dominador e o consentimento do dominado em absorver as referências do outro como as mais adequadas a serem seguidas e disseminadas. Esses aspectos servem para demonstrar que determinadas mediações que se apresentam cotidianamente, por intermédio de comportamentos sociais pautados na submissão, na heteronomia, na adesão ao projeto do outro, no desejo de aristocratizar-se, na obediência e na autonegação manifestam uma identidade social altamente complexa, instituída sobre redes de significados estabelecidas, dentre outros aspectos, nas dimensões econômicas, étnicas e hierárquicas.

Os elementos apresentados permitem aferir que a formação da identidade social brasileira constituiu-se, em grande parte, pela força impositiva dos aspectos pessoais e familiares, em conformidade com uma forte estrutura hierárquica, em diversos eixos classificatórios. Todavia, esse contexto histórico e social somente teve condições de consolidar-se efetivamente pela presença marcante do aspecto religioso como elo aglutinador e organizador dessa complexidade cultural. A religião tem o papel de formular um conjunto de *normas morais* que orientam a conduta e prendem o indivíduo ao sistema de crenças por intermédio de sanções psicológicas orientadas pela fé e pela prática religiosa. Essas sanções são capazes de transformar a atitude dos fiéis, ao induzir a uma conduta cristã de abandono do mundo e subordinação aos princípios éticos religiosos (WEBER, 1996).

O moralismo religioso disseminado pelos diversos sistemas de crenças e cultos tem relações essenciais com a tentativa de codificar e controlar as ações estabelecidas pelos homens em relação ao domínio do sagrado. Os sistemas codificam as relações estabelecidas com os entes sobrenaturais, determinam os processos de comunicação e submissão a essa estrutura espiritual bem como criam um conjunto de normas morais, cujo objetivo é orientar a conduta dos fiéis e aproximá-los da garantia de salvação eterna (BRANDÃO, 1987).

É significativo considerar que o conjunto dos sistemas de crenças cria identidades subculturas peculiares e estabelece o grau de vitalidade das normas morais correspondentes, que variam de acordo com as diversas religiões. No caso da identidade social brasileira, a religião católica exerce significativa influência moral sobre o conjunto da população, pois dissemina um articulado sistema de crenças e cultos capazes de determinar o trabalho de produção e reprodução dos bens simbólicos. O sistema de crenças e cultos articulados pela religião católica, em contato com a peculiaridade da sociedade, divide o catolicismo brasileiro em catolicismo popular e catolicismo institucional.

No catolicismo popular, há uma pluralidade de modos de ser e de participar, pois a identidade religiosa católica é reconhecida, mas não assumida formalmente como afiliação confessional. Assim, os fiéis mantêm apenas uma relação nominal com os princípios e normas morais disseminadas pela Igreja. Todavia, essa relação nominal inclui a incorporação de valores morais como referência de conduta social, a valorização dos cultos pessoais, familiares e comunitários como ratificação da prática cristã, o cumprimento dos preceitos de culto determinados pela Igreja, como

o batismo dos filhos, o casamento religioso e a confissão associada à comunhão²⁰ (BRANDÃO, 1987).

No catolicismo institucional, os fiéis tendem a uma prática moral mais consistente em relação aos princípios estabelecidos pela Igreja, em especial, ao manter comportamentos religiosos mais formais, associados à presença aos cultos, à observância das crenças oficiais e das doutrinas de conduta religiosa (BRANDÃO, 1987).

Os protestantes de imigração e os históricos²¹ tendem a uma identidade religiosa mais formal e convicta na defesa dos dogmas morais e da plena dedicação aos princípios éticos religiosos. Desse grupo, os protestantes pentecostais têm uma identidade mais rigorosa referente a um modo de ser completamente dominado pela religião (BRANDÃO, 1987).

Os grupos mediúnicos, entendidos como os adeptos do espiritismo kardecista e dos cultos afro-brasileiros, tendem a uma identidade moral regida “[...] por uma dimensão mais popular de caridade assistencial, ampla tolerância religiosa e alheamento das questões políticas” (BRANDÃO, 1987, p. 105). Em geral, os sistemas de crenças identificam a origem dos problemas sociais e a correspondente solução para essas dificuldades no interior do domínio sagrado, pois os entes sobrenaturais são capazes de salvar os fiéis que conseguirem renegar suas atitudes mundanas e trocá-las por condutas cristãs orientadas pelo moralismo religioso. Dessa forma, a salvação e o conseqüente afastamento do conjunto dos males sociais que oprimem a sociedade dependem da transformação da conduta moral e

²⁰ Brandão (1987) esclarece as peculiaridades do catolicismo popular: “[...] o catolicismo popular preservou da doutrina canônica e do imaginário fantástico da Igreja colonizadora ibérica quase toda a estrutura de símbolos e de articulações de códigos e princípios de conduta social. Influências crescentes de um catolicismo europeu não-ibérico no Brasil foram posteriores à independência do País, ao fim do regime do padroado e à ação dos bispos renovadores do final do século XIX. Elas atingiram sempre mais agentes de culto e fiéis eruditos, de classes médias para cima, e habitantes das cidades. Por isso até hoje, fora o caso de sujeitos e grupos populares associados ao trabalho pastoral das dioceses, paróquias e comunidades definitivamente pós-conciliares, a influência eclesiástica é pequena e em pouco modifica *habitus* populares resultantes do trabalho cultural e religioso de agentes ibéricos, mesclado à influência de sistemas de crenças e culto indígenas, afro-brasileiros e, mais recentemente, espíritas kardecistas” (p.41-42).

²¹ Brandão (1987) classifica o protestantismo brasileiro em três ramos: “a) as denominações de imigração, que em boa medida, demográfica e culturalmente, comportam-se como outras religiões de minorias nacionais; b) as denominações históricas, de ingresso posterior (presbiterianos, congregacionais, batistas, metodistas), nas quais a influência do trabalho convertedor de missões norte-americanas foi muito marcado; c) as confissões pentecostais” (p. 93). A atualização histórica dessa divisão religiosa estabelecida pelo autor acrescentaria o significativo papel social dos grupos neopentecostais.

da subserviência aos princípios éticos defendidos pelo sistema religioso (BOURDIEU, 2005).

Assim, os princípios familiares, o personalismo, o paternalismo, a submissão à ordem e à hierarquia são traços reforçados pelos sistemas de crenças e cultos como valores morais necessários à organização da sociedade em conformidade com os preceitos religiosos. Dessa forma, apesar da diversidade religiosa brasileira, é significativa a força dos sistemas de crenças na indução de comportamentos e na compreensão dos agentes a respeito dos processos articuladores responsáveis pelo funcionamento da sociedade (BRANDÃO, 1987).

1.2 Sociedade brasileira: hierarquia e dubiedade ética

No tocante à composição hierárquica da sociedade brasileira, as famílias tradicionais ocupam as melhores posições e pertencer a esses agrupamentos ou usufruir do nome dessas famílias pode possibilitar a abertura de caminhos mais seguros para a ascensão social, pois o que predomina são as relações pessoais, sem as quais ninguém pode existir como ser humano completo. Assim, aqueles que possuem laços familiares ou laços de amizade com famílias influentes têm grandes possibilidades de ascensão social; em contrapartida, aqueles que não possuem esses laços ou não estabelecem essas relações são obrigados a seguir a ordem jurídica comum a todos os indivíduos. O indivíduo não possui grande valor; o que diferencia os agentes são as relações pessoais que se estabelecem com as famílias socialmente influentes, condição que pode garantir privilégios e benefícios (DAMATTA, 1997).

Em geral, o que caracteriza a sociedade brasileira é o princípio da dissolução do indivíduo. Segundo Damatta,

[...] no caso brasileiro, a escola de samba, o bloco, a tenda espírita, as associações de caridade e, quem sabe, o próprio partido político são instituições marcadas por uma ideologia igualitarista e individualista global (e às vezes inspiradora), superimposta a um núcleo familístico, patronal e autoritário, o centro mesmo da chamada associação, seu miolo fundador. Nesse núcleo, porém, a ideologia é claramente hierárquica, com a idade, os laços de parentesco, a vizinhança e a amizade operando como forças básicas que constantemente atuam sobre a moldura autoritária. Dessa perspectiva, descobre-se que tais “associações” não seriam sociedades, no sentido clássico e liberal do termo, isto é, associações de indivíduos, todos com os mesmos direitos porque iguais perante um conjunto de regras [...] mas, ao contrário, em que pese sua autodefinição como “associações”, tais

grupos seriam de fato agremiações familísticas ou patronais, onde o espaço gerado pelo grupo é que transforma em gente (ou pessoa) o indivíduo que a ela pertence. É, pois, o grupo que constitui a pessoa, e não a união igualitária que faz o grupo (1997, p. 133).

A constituição estratificada da sociedade é composta, essencialmente, por grupos que apresentam o perfil familiar ou patronal e que relacionam entre si com base em relações de parentesco e amizade. Assim, a sociedade marginaliza o indivíduo e as prerrogativas igualitárias próprias dos modernos sistemas liberais ao condicionar a oportunidade de ascensão social aos membros (leia-se *pessoas*) que conseguiram perpetuar relações de parentesco ou sedimentar laços de amizade capazes de projetá-los socialmente (DAMATTA, 1985;1997).

A base social é a *hierarquia*. Assim, os grupos formam-se, predominantemente, com base no parentesco ou nos laços de amizade, aspectos comuns que se manifestam na constituição de relações corporativas em que o grupo define quem são as pessoas e o perfil adequado para pertencer ao agrupamento. Nesse sentido, os agentes aprendem as regras e os valores compartilhados pelo grupo e submetem-se para alcançar a condição de pessoa (DAMATTA, 1997).

A lógica de pertencimento ao agrupamento representa a submissão às normas estabelecidas e à estrutura do grupo. As regras passam pela consciência do lugar, pelo não questionamento das regras instituídas, pela obediência ao patrono do grupo, pelo respeito à ordem de ascensão previamente estabelecida, pela contribuição à manutenção da estabilidade do grupo etc. Ressalte-se que esses aspectos são semelhantes àqueles transferidos na tradição familiar e reproduzem para a estrutura social as relações privadas de dominação.

A percepção dos fundamentos hierárquicos e corporativos que edificam a sociedade e a conseqüente submissão dos agentes à condição de pessoa, bem como a compreensão dos laços familiares ou de amizade que sedimentam essas relações na estrutura social servem para identificar o poder da lógica privada na composição da sociedade e desvelar o antagonismo desses princípios, no que diz respeito aos fundamentos individuais e igualitários próprios de uma sociedade, em comparação aos modernos valores liberal-burgueses (DAMATTA, 1985).

A consideração desses princípios ressalta o plano moral como elemento relevante para a análise social. Na maioria dos casos, a estrutura hierárquica, corporativa e pessoal adquire uma tonalidade moral, fenômeno que representa a sobrevalorização de aspectos atrelados à intimidade, à consideração, ao favor, ao

respeito, à apreciação ética e estética generalizante. Assim, a hierarquia social não se manifesta apenas no plano econômico mas, principalmente, no plano moral, ao criar uma série de classificações sociais que permite diferenciar as pessoas em bons e maus, felizes e infelizes, bonitos e feios, que consideram e não consideram seus empregados, limpos e sujos, brancos e pardos etc. (DAMATTA, 1985).

Enfim, essa *hierarquização moral* serve a um conjunto de objetivos como aproximar as diferenças sociais causadas pela hierarquia econômica, garantir o equilíbrio e margens de ascensão com base em critérios morais, perpetuar o sistema, diminuir os efeitos causados pela estratificação econômica e, também, diferenciar aqueles que são iguais. A principal consequência desse complexo mecanismo de hierarquização é a nebulosidade em definir com clareza a natureza das diferenças sociais que demarcam as pessoas e, conseqüentemente, a criação de mecanismos que possam transformar a realidade (DAMATTA, 1985).

Segundo Damatta,

Com base nesse princípio diferenciador múltiplo, dois empregados que recebem o mesmo salário e estão sujeitos ao mesmo regime de exploração social são diferenciados pelos padrões (com base na cor, inteligência, postura, moralismo etc.) e, pela mesma lógica, se diferenciam entre si. O sistema iguala num plano e hierarquiza no outro, o que promove uma tremenda complexidade classificatória, um enorme sentimento de compensação e complementaridade, impedindo certamente a tomada de consciência social horizontal (1997, p. 193).

A sociedade brasileira cria mecanismos de hierarquização que atrela os agentes aos grupos na condição de pessoas detentoras de direitos e poderes superlativos. Os direitos e deveres são originalmente constituídos e subordinados aos interesses corporativos dos grupos para, em seguida, serem transferidos e impostos aos indivíduos. Ressalte-se que a legitimidade, o poder de intervenção e a efetividade desses direitos e deveres na sociedade oscilam em decorrência do prestígio e da posição conquistada pelo indivíduo qualificado como *pessoa* no conjunto dos grupos ao quais pertence ou com os quais estabelece relações (DAMATTA, 1985; 1997).

As regras de organização social no Brasil seguem uma lógica peculiar, pois as relações pessoais combinam-se com a ordem fundada nos indivíduos. Não é possível identificar uma estrutura social regulada exclusivamente pelos princípios liberais e contratualistas, capazes de formular um conjunto de regras que estabelecem direitos e deveres comuns a partir dos interesses e da

representatividade dos diversos grupos sociais em condições de igualdade jurídica²² (DAMATTA, 1985).

A estrutura social brasileira caracteriza-se por uma *lógica intermediária* e complementar em que as relações pessoais combinam-se com o fundamentos contratualistas. Entretanto, a forte hierarquia, os fundamentos morais e a desigualdade social tendem a fortalecer a dimensão relacional. Assim, “[...] confie sempre em pessoas e em relações (como nos contos de fadas), nunca em regras gerais ou leis universais” (DAMATTA, 1985, p. 216). Na prática, a estrutura social brasileira é dual: para os agentes que possuem relações pessoais e pertencem a determinados grupos há uma diversidade de benefícios e privilégios, enquanto para a maioria deles, na condição de indivíduos destituídos desse tipo de relações pessoais, sobra a ordenação burocrática submissa as leis gerais, universalizantes e igualitárias (DAMATTA, 1985).

Damatta alerta-nos a respeito dessa *lógica dual*:

[...] é preciso reconhecer que a vertente individualizante também existe entre nós. Ela está em nosso aparato legal, pois as leis foram feitas para os indivíduos e em função da igualdade básica de todos os indivíduos perante a lei [...] 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 tornar-se imediatamente um indivíduo. Poder personalizar a lei é sinal de que se é uma pessoa (1997, p. 235-237).

Enfim, os grupos e as relações pessoais precedem os indivíduos e são eles que vão conscientizar os agentes de seus limites sociais. São os grupos que definem os encaminhamentos sociais, subordinando os indivíduos a suas ordenações. Os grupos possuem laços de interesses que envolvem uma grande quantidade de pessoas, principalmente os membros do poder legislativo e burocrático, constituindo uma teia de relações pessoais. Coerentemente, para os

²² Locke (1998) defende a transição dos homens do estado de natureza para a sociedade civil em que todos os homens são regidos por um sistema legislativo comum que salvguarde os direitos individuais e a propriedade. Locke defende que todos os membros da sociedade devem subordinar-se à autoridade legal, inclusive o soberano absoluto. O poder legislativo é o principal regulador e equalizador da sociedade, na medida em que deve responsabilizar-se pela elaboração e o cumprimento das leis, pois essas têm por objetivo garantir a manutenção dos direitos individuais, a conservação da propriedade e a segurança pessoal. O *pacto social* estabelecido garantiria legalmente a igualdade de todos os proprietários de acumular e preservar seus direitos individuais. Assim, o Estado é um poder consentido por esses proprietários individuais para a proteção de suas propriedades e de si mesmos. Esse *contrato*, todavia, pode ser revogado se o Estado não conseguir garantir a proteção da propriedade, a manutenção da paz e a satisfação dos interesses econômicos. Locke avança na elaboração de formulações teóricas contratualistas capazes de consolidar a edificação do moderno Estado liberal. Essas formulações teóricas concebem a formação de um Estado liberal submetido aos interesses dos indivíduos organizados em torno de um pacto social.

apadrinhados, surge uma gama de oportunidades que tendem a reproduzir os princípios e sustentar a sociedade hierárquica. Aos despossuídos de recursos financeiros e relações pessoais sobram a obediência às leis e a esperança de auxílio do poder público (DAMATTA, 1985; 1997).

Dessa forma, a representação política por intermédio de *padrinhos* pertencentes às teias de relacionamentos constitui uma das principais maneiras de se conquistarem benefícios e privilégios na sociedade brasileira. Efetivamente, esse mecanismo constitui-se em uma das principais formas de subordinação e fidelidade de negros, pardos e pobres às relações de dominação calcada em laços pessoais e clientelistas.

Para aqueles que têm meios de estabelecer relações pessoais e se integrar aos grupos corporativos aparecem várias oportunidades de ascensão social. Situação inversa ocorre com a maioria da população, desprovida de qualquer tipo de relação pessoal e de recursos financeiros, sendo ela esquecida pelo poder público no que se refere à proteção básica e à geração de condições mínimas que possam incluí-la socialmente com um mínimo de dignidade e justiça (DAMATTA, 1997; 2001).

Enfim, a conformação da sociedade brasileira é permeada por hierarquias diversas naturezas: econômica, política, étnica, acadêmica, religiosa e outras que estratificam o conjunto social. Há um pequeno conjunto de agentes que nascem na condição de *pessoa*, mas há uma quantidade muito maior de indivíduos que nunca se tornarão pessoas e que terão de aprender a sobreviver submetendo-se à autoridade dos grupos e, respectivamente, a seus mecanismos de dominação. Ressalte-se que, nessas circunstâncias, os indivíduos tentam tornar-se pessoas utilizando estratégias variadas para alcançar esse objetivo, dentre elas a tentativa de seduzir as elites e a subserviência a seu projeto de sociedade. Essa co-existência das diversas hierarquias e a possibilidade de ascensão social atrelada a atitudes de fidelidade ao projeto do dominador caracteriza uma das principais dimensões da identidade social brasileira (DAMATTA, 1985; 1997).

O fenômeno mais interessante na sociedade brasileira é que a maioria da população permanece na condição de indivíduos, sem qualquer esperança de tornar-se pessoas, fato concreto que não intensifica as contradições a ponto de romper com a estrutura hierárquica e forçar a consolidação dos princípios contratualistas. Ao contrário, os indivíduos, saturados do Estado de incerteza na

qual vivem, buscam apoio na antiga crença ibérica que atribui ao Estado o papel harmônico e comunitário. Essa compreensão do papel do Estado como patrocinador do bem comum materializa-se na tentativa de adquirir da estrutura estatal, por intermédio de algum “padrinho” inserido na burocracia, determinados benefícios capazes de melhorar sua condição de precariedade social.

Essa prática personalista não questiona a estrutura de dominação; pelo contrário, fortalece-a na medida em que reconstitui a crença na harmonia de que se reveste a instituição estatal e no poder das relações pessoais, além de destituir a sociedade civil da capacidade de organização, à medida que dissipa a confiança coletiva nos mecanismos republicanos de representação política, nos fundamentos da igualdade jurídica e nos processos de mobilização social pela ampliação do status de cidadania (MARSHALL, 1967)²³.

Obviamente, o papel do Estado brasileiro não tem sido proteger os indivíduos, mas manter a prosperidade de algumas *pessoas*. O Estado representa os grupos corporativos que conseguem representar-se efetivamente na estrutura hierárquica. Suas ações dão-se sempre em defesa da perpetuação das relações pessoais e ocorrem por pressão política desses grupos mais fortes. A condição para que o Estado ceda espaço político é a interrupção dessas convicções e a inversão dessas relações, fenômeno que pode acontecer somente em decorrência da organização política dos indivíduos devidamente representados no parlamento ou por ações de ruptura, na luta pela consolidação do Estado republicano de direito.

Entretanto, o caminho da ruptura e da forte representatividade política dos indivíduos não foi consolidado na história social brasileira. O que predomina é o desejo de aristocratizar-se, a transferência de seu poder ao outro, a esperança em participar dos principais núcleos hierárquicos ou tornar-se pessoa. O poder sustenta-

²³ Segundo Marshall (1967), nos Estados liberais, entre os séculos XVIII e XX, constituíram-se relações baseadas nos princípios da cidadania. Marshall divide o conceito de cidadania em três elementos: civil, político e social. “O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isso nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, da herança social e levar a vida de um civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais” (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

se na capacidade de manter viva a esperança dos indivíduos de participar das teias de relações pessoais e essa especificidade da sociedade brasileira contribui para a manutenção da submissão. A dominação dos grupos mantém-se pela prática clientelista, pelas relações que os vinculam aos principais centros do poder e pela adesão dos dominados, que acreditam nos benefícios pessoais passíveis de ser alcançados por essa postura de fidelidade e anuência ao projeto do dominador (DAMATTA, 1985; 1997).

O poder hierárquico conserva-se graças à submissão dos indivíduos, ansiosos por tornar-se pessoas e, principalmente, pela indisposição de romper com as teias de relações pessoais existentes. A estrutura hierárquica conta com a adesão dos dominados, em especial com os membros da classe média, ansiosa por ascensão social e extremamente cuidadosa com a manutenção dos elos que a ligam aos círculos de poder. Evidentemente, a adesão perpassa os diversos agrupamentos sociais e manifesta-se no cotidiano por meio das permanentes estratificações, que surgem continuamente. Em qualquer situação, seja no trânsito seja na repartição pública, é recorrente a fruição do processo de hierarquização, quando se busca o auxílio de pessoas influentes para resolver qualquer pendência ou situação emperrada e conseguir agilizar as coisas (DAMATTA, 1997; 2001).

Enfim, o personalismo, o autoritarismo, a submissão e a adesão ao projeto do dominador são conceitos legitimados continuamente no cotidiano da sociedade brasileira. Assim, torna-se evidente que a população não desenvolve qualquer tendência de rompimento com a estrutura hierárquica; pelo contrário, adere a esse ideário e dissemina seus valores como princípio válido para a solução dos problemas sociais. Essa especificidade atinge a maioria daqueles que permanecem na situação de indivíduos, quando se criam subterfúgios que possam abrir determinadas possibilidades de ascensão sem ameaças à estrutura social constituída.

Damatta (1985; 1997) contribui para a compreensão desses conceitos ao agrupá-los em esferas de significações, por intermédio das categorias sociológicas *casa*, *rua* e *outro mundo*, capazes de demonstrar a atuação prática desses elementos culturais no cotidiano da sociedade brasileira.

Essas categorias apresentam-se como esferas de significação ou domínios culturais institucionalizados que reúnem os principais sentidos da atuação social. O aspecto primordial que caracteriza essas esferas de significação é a capacidade de

demonstrar como os conceitos se articulam harmonicamente entre si, inclusive os antagônicos, e a simetria existente nas diferentes éticas contidas nessas esferas.

Segundo Damatta,

[...] qualquer evento pode ser sempre “lido” (ou interpretado) por meio do código da casa e da família (que é avesso à mudança e à história, à economia, ao individualismo e ao progresso), pelo código da rua (que está aberto ao legalismo jurídico, ao mercado, à história linear e ao progresso individualista) e por um código do outro mundo (que focaliza a idéia de renúncia do mundo com suas dores e ilusões e, assim fazendo, tenta sintetizar os outros dois). Os três códigos são diferenciados, mas nenhum deles é exclusivo ou hegemônico, em teoria (1985, p. 41).

Essas esferas de significação permitem a regulamentação e a moralização dos comportamentos por meio de perspectivas próprias. Cada uma dessas esferas tem regras de normatização e moralização específicas que possibilitam ao agente distinguir devidamente o comportamento ideal em cada uma delas.

O aspecto mais elucidativo dessa questão é a relação complementar existente entre essas esferas de significação. Ao invés de os agentes terem uma conduta única nas três esferas, mantendo um pensamento racional, lógico e coerente a partir de uma referência geral de ação, o que ocorre é exatamente o contrário, os agentes têm um pensamento triádico e variável de acordo com o ponto de vista de cada uma das esferas de significação. O mais interessante é que esses posicionamentos assumidos nunca são compreendidos como incoerentes, mas como complementares (DAMATTA, 1985; 1993).

É importante detalhar os aspectos que compõem as relações existentes na casa. Em geral, a esfera de significado que constitui as dimensões da casa são determinados por laços de sangue, idade, sexo, hospitalidade e simpatia. Relações constituídas com base nos vínculos de parentesco e na harmonia entre os familiares. Nos *códigos da casa*, a hierarquia familiar determina as posições a ser ocupadas, condição que valoriza as opiniões e a presença de seus membros e condiciona a constituição de um espaço em que os agentes são transformados em pessoas detentoras de direitos inalienáveis e perpétuos (DAMATTA, 1985).

As relações que determinam o *código da rua* são inversas às dos *códigos da casa*. Na esfera de significados que compõem o código da rua são determinantes as relações impessoais, jurídicas, burocráticas e racionais nas quais impera a submissão e a obediência a alguma autoridade legal. Os *códigos do outro mundo* podem ser analisados como um local de síntese onde predomina a eternidade e a

relatividade, ou seja, um plano de esperanças e potenciais que nunca se realizam, mas nutre as expectativas para o futuro (DAMATTA, 1985).

Assim, ao compreender a força que os princípios familiares e patriarcais têm na cultura brasileira, não é exagero afirmar o caráter desolador que o *código da rua* traz para o agente social, em especial, quando manifesta a condição de indivíduo e a necessidade do serviço público. Os sistemas de significado que caracterizam os códigos da rua admitem as contradições e denunciam um conjunto de fenômenos de natureza pública e individualista, aspectos que são detestáveis para grande parcela da população, que pretende associar-se aos grupos de interesse e participar das relações corporativas de dominação.

Damatta (1985, p.50) esclarece a significação daquilo que é público:

[...] o espaço público é perigoso e [...] tudo que o representa é, em princípio, negativo porque tem um ponto de vista autoritário, impositivo, falho, fundado no descaso e na linguagem da lei que, igualando, subordina e explora. O ponto crítico da identificação social no Brasil é, sem dúvida, o isolamento (e a individualização), quando não há nenhuma possibilidade de definir alguém socialmente por meio de sua relação com alguma coisa (seja pessoa, instituição ou até mesmo um objeto ou atividade).

A compreensão de que *público* é uma condição negativa constitui um dos pilares para se compreender a cultura brasileira. As palavras *público* e *cidadão* são utilizadas em situações negativas, para marcar a situação de alguém que não é reconhecido ou não possui relações pessoais que possam tirá-lo dessa condição de desvantagem e exclusão (DAMATTA, 1985).

Os códigos da rua pretendem sedimentar uma situação em que todos, igualmente, deveriam submeter-se às ordenações legais e racionais, mas grande parcela da sociedade brasileira entende que a obediência às leis denota situação de anonimato e de grande inferioridade²⁴. O núcleo central que caracteriza a identidade cultural é a capacidade de relacionar-se e assumir permanentemente uma posição intermediária, que se materializa na linguagem da conciliação, da negociação e da gradação. Ter uma posição intermediária, conciliar, relacionar, descobrir a mediação

²⁴ É significativo destacar a compreensão inversa do conceito de cidadania nas culturas edificadas sobre os fundamentos do igualitarismo e do individualismo. Marshall (1967, p.76) esclarece que “[...] cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida”.

e sintetizar modelos são os aspectos centrais da ideologia dominante na cultura brasileira (DAMATTA, 1985).

É essencial identificar na organização institucional da sociedade brasileira a relação dialética existente entre os campos de forças materializados na dimensão dos fenômenos *instituídos*, que representam os valores, os símbolos, os códigos e as normas estabelecidas e na dimensão dos fenômenos *instituintes*, representantes do que ainda está em processo de institucionalização, podendo ser analisados como as relações intermediárias em construção. Dessa forma, compreender o novo significa aprofundar as pesquisas a respeito dos aspectos intermediários que sustentam essa sociedade, que pode ser identificada como capaz de vivenciar os conflitos sem radicalizá-los ou de desenvolver mecanismos de equilíbrio para não romper com a estrutura dominante (CHAUI, 2001a; DAMATTA, 1988; 1985).

A *dubiedade ética* é a consequência cultural desse fenômeno social. Os agentes não têm a preocupação de estabelecer um pensamento único e racional para a ação em todas as esferas sociais. A sociedade brasileira não é composta por uma ética absoluta, permanente e hegemônica; pelo contrário, oferece uma sensação de fragmentação e parcialidade em que os agentes tomam suas decisões movidos por interesses pessoais e momentâneos. Em geral, eles agem de acordo com as conveniências, interessados em participar dos núcleos de poder, sem preocupar-se em defender uma posição política permanente ou manter uma regularidade de pensamento. Há, de acordo com os interesses em jogo, uma permanente mudança de comportamento ético. Essa multiplicidade ética, que funciona de acordo com as circunstâncias, contribui para uma reflexão mais aprofundada a respeito da capacidade da sociedade brasileira de constituir mecanismos intermediários que, ao mesmo tempo em que mantêm intocada a estrutura social, também conseguem resolver os problemas constituídos entre conceitos socialmente antagônicos (DAMATTA, 1985).

Damatatta exemplifica como essa dubiedade se expressa no cotidiano:

[...] se entrevistarmos um brasileiro comum em casa, ele pode falar de moralidade sexual, dos seus negócios, de religião ou de moda de maneira radicalmente diferente daquela quealaria caso estivesse na rua. Na rua, ele seria ousado para discursar sobre a moral sexual, seria prudente ao mencionar seus negócios e ultra-avançado ao falar de moda. Provavelmente ficaria querendo ouvir para se pronunciar sobre religião. Em casa, porém, seu comportamento seria, em geral, marcado por um conservadorismo palpável, sobretudo, se fosse homem casado falando de moral sexual diante de suas filhas e mulher (1985, p. 39-40).

A *dubiedade ética*, que representa a capacidade dos agentes de tomar decisões diferenciadas de acordo com suas conveniências pessoais e ocasionais, fenômeno que se manifesta nas esferas de significação da casa, da rua e do outro mundo, não é completamente desorientada. Em geral, existem referências que orientam os agentes no processo de tomada de decisões. A principal é que as camadas dominadas tenderiam a usar como fonte para a sua visão de mundo a linguagem da casa. Essa característica tenderia a reproduzir uma visão conservadora, moral, imutável e natural para as relações de dominação constituídas na sociedade. As camadas dominantes utilizariam o código da rua como referência para seus comportamentos sociais. Os princípios defendidos pelas camadas dominantes são fundamentados em mecanismos impessoais, como as leis e o sistema de mercado (DAMATTA, 1985).

Todavia, a *dubiedade ética* convive com a dimensão instituinte ao evidenciar a constante situação intermediária materializada na mudança de comportamento ético do agente de acordo com os interesses em jogo; ao mesmo tempo, mantém a institucionalização dos históricos mecanismos de dominação ao sedimentar as conformações conservadoras específicas dos códigos da casa utilizadas para as camadas dominadas e os códigos da rua associados às camadas dominantes como determinantes no processo de reprodução e naturalização das relações de dominação (DAMATTA, 1985).

Assim, a rigidez estrutural, a forte estratificação, a inexistência de rupturas históricas, a adesão ao projeto do dominador, bem como a ausência de relações especificamente individuais e racionais condicionaram à identidade brasileira o legado da permanente *dubiedade ética*. Esse conceito, formulado por Weber, esclarece que em sociedades tradicionais, predomina uma estrutura rígida sustentada sobre os interesses pessoais, o prestígio, o lugar ocupado na estrutura, o cargo, as possibilidades de ascensão e, principalmente, a fidelidade a determinados grupos de interesse. Nessas, não houve a radicalização dos ideais protestantes e a realização de revoluções absorvidas pelos princípios individualistas, racionais e liberais constituídos pela burguesia para sedimentá-la como detentora do poder político (WEBER, 1996).

A *dubiedade ética* compõe a identidade brasileira e manifesta-se em diversos setores sociais, cumprindo o objetivo primordial de evitar os conflitos. Na prática, esse princípio revela-se de forma extremamente comum no cotidiano das relações

sociais, ao garantir que as pessoas possam, em determinadas circunstâncias, reivindicar determinados direitos, e em outras, para não se comprometer, negar a própria reivindicação. Essa característica da identidade brasileira consegue compartilhar as reivindicações com a submissão e manter as relações sociais inalteradas (DAMATTA, 1985; 1997).

Enfim, ao se analisarem os elementos conceituais que edificam a lógica de funcionamento da sociedade brasileira, identificam-se fortes indícios que corroboram um sentido de continuidade sem ruptura com o poder constituído. A sociedade brasileira formula suas instituições modernas sem abdicar da tradição cultural conservadora, sendo os vínculos estabelecidos entre o moderno e o tradicional mediados pelo plano *intermediário e relacional*. Dessa forma, os avanços legais em prol da constituição do Estado de direito na sociedade brasileira não rompem com a estrutura hierárquica e personalista que a elite conservadora conseguiu sedimentar e manter historicamente, por intermédio do poder familiar e dos grupos oligárquico-corporativos que reproduzem na sociedade esses interesses particulares. Enquanto essas relações não se rompem, a maioria da população, na condição de indivíduos, aguarda, sem radicalizar, alguma oportunidade proveniente do harmônico “Estado do bem comum” ou alguma possibilidade de ser absorvida pelos grupos corporativos. Essa condição subserviente representa para os indivíduos a permanente heteronomia e a reafirmação das relações de dominação nas piores condições possíveis, situação em que sofrem de diversos males sociais e subordinam-se a precárias condições de sobrevivência e constantes situações de preconceito.

1.3 Estado, história e política no Brasil

O Estado nacional brasileiro edifica-se a partir da lógica da *dominação patrimonial* instituída com rigor em Portugal, referência territorial em que a monarquia absolutista constituiu-se efetivamente e a burguesia não conseguiu romper com a tradição nobiliárquica. Essa tradição patrimonial pode ser caracterizada por alguns aspectos, dentre eles, a forte personalização do poder, a centralização monárquica, o predomínio das relações privadas, a indistinção entre a renda do monarca e o patrimônio público, a submissão da burguesia mercantil e da

nobreza às ordens reais, a associação do direito à conveniência do soberano e a constituição de uma burocracia administrativa submissa aos interesses do monarca²⁵ (FAORO, 2001).

Em detrimento do clássico modelo de organização feudal²⁶, Portugal desenvolveu um sistema patrimonial de organização política em que o rei se eleva sobre todos os súditos como senhor da riqueza territorial e comercial. O reino de Portugal era um único domínio cujo titular era o monarca, dono da riqueza perpétua, capaz de gerir as maiores propriedades do país, dirigir o comércio e conduzir a economia como se fosse empresa sua (FAORO, 2001).

Faoro (2001) desvenda as relações de poder existentes na sociedade portuguesa ao demonstrar a subordinação da nobreza apegada aos velhos privilégios e da burguesia mercantil e comercial incapaz de assumir as iniciativas econômicas. Para esse autor,

[...] a nobreza não desapareceu, nem perdeu o papel de fator de poder, sequer se transformou em elite nominal, destituída da real influência. Ao seu lado com a função dinâmica de conduzir a economia e partilhar a direção da sociedade, instalou-se a burguesia, transformada em grupo de pressão e também ela, fator de poder. Ela estava dentro do Estado. Mas o sistema de domínio político não lhe foi confiado com a demissão do soberano. A burguesia conquistou seu lugar, mas sobre ela havia uma cabeça [...]

²⁵ Segundo Weber (1999), a dominação tradicional exerce-se sobre os indivíduos com base no arbítrio pessoal do senhor, que serve como princípio e padrão para todas as coisas. A *dominação patrimonial* refere-se ao desdobramento administrativo e político-estatal da dominação tradicional. A essência da dominação tradicional não se altera, apenas se complexifica no cerne da estrutura administrativa estatal. O autor esclarece: “[...] ao cargo patrimonial falta, sobretudo, a distinção burocrática entre a esfera ‘privada’ e a ‘oficial’”. Pois também a administração política é tratada como assunto puramente pessoal do senhor, e a propriedade e o exercício de seu poder político, como parte integrante de seu patrimônio pessoal, aproveitável em forma de tributos e emolumentos. A forma em que ele exerce o poder é, portanto, objeto de seu livre-arbítrio, desde que a santidade da tradição, que interfere por toda parte, não lhe imponha limites mais ou menos firmes ou elásticos” (WEBER, 1999, p. 253). Em relação à administração estatal, a dominação patrimonial, constitui-se uma situação avessa à dominação burocrática; ao invés dos critérios para a contratação de funcionários basear-se em interesses objetivos e racionais, o princípio para a ocupação dos cargos na estrutura administrativa patrimonial é a confiança pessoal do senhor e não a qualificação técnica do funcionário. Essa confiança pessoal articula-se a determinados interesses políticos ocasionais que podem significar, em determinados momentos, a troca desses funcionários por outros a partir da conveniência política. O princípio que prevalece na estrutura estatal em uma situação de dominação patrimonial é a fidelidade.

²⁶ A intensidade dessas características em Portugal pode ser explicada pela ausência do feudalismo clássico na península ibérica. Ressalte-se que essa região passou por setecentos anos de dominação árabe e, em determinadas circunstâncias, submetida ao estado de guerra. A influência oriental na estrutura social e o período de reconquista impediram que Portugal desenvolvesse rigorosamente as etapas clássicas de desenvolvimento do feudalismo. Assim, Portugal não vivenciou as condições pré-estabelecidas de um sistema de direitos, privilégios e obrigações fixadas pelo feudalismo. Muito menos vivenciou o rompimento das relações entre a burguesia mercantil e comercial com a nobreza fundiária, de tal modo que a burguesia se introduzisse como a condutora do processo de desenvolvimento econômico e extinguisse da aristocracia rural seus privilégios medievais (FAORO, 2001).

direção dos negócios da Coroa exigia o trato da empresa econômica, definida em direção ao mar, requeria um grupo de conselheiros e executores, ao lado do rei, sob a incontestável supremacia do soberano (FAORO, 2001, p. 59).

A ausência de ruptura entre a aristocracia e a burguesia fortaleceu o poder do soberano, que conseguiu alicerçar seu poder e suas influências sustentado sobre esses grupos sociais. Assim, o Estado absolutista português edificou-se sobre uma forte centralização do poder nas mãos do soberano, articulado a uma camada de conselheiros, representantes da nobreza e da burguesia²⁷.

Esses conselheiros do rei constituíram-se como um estamento político, ou seja, um grupo de pessoas subordinadas ao soberano e detentoras do poder de orientar, executar políticas e conduzir a economia. Assim, o Estado lusitano pode ser caracterizado como um *Estado patrimonial de estamento*, fenômeno que descreve sociologicamente a forma de domínio social predominante que, no caso específico português, se projeta de cima para baixo (FAORO, 2001).

Desse modo, todos os grupos sociais representam seus interesses e atividades dentro de espaços conciliados, respeitam os campos subtraídos pelo controle superior do monarca e submetem-se a regras convencionalmente fixadas, bem como legitimam uma comunidade política que manda, governa, orienta e determina o curso da economia. Faoro detalha as relações existentes entre o monarca e o estamento na organização política portuguesa como extremamente fechadas e com um caráter marcadamente “burocrático”. Ressalte-se que o conceito de burocracia não deve ser compreendido “[...] como o aparelhamento racional, mas de apropriação do cargo - o cargo carregado de poder próprio, articulado com o príncipe, sem a anulação da esfera própria de competência” (FAORO, 2001, p.102).

Assim, o Estado patrimonial e estamental português é altamente autocrático, sendo o poder central exercido pelo monarca, atrelado a um estamento “burocrático” responsável pelo seu aconselhamento na condução política e econômica da nação. Esse estamento transforma-se em um grupo poderoso, com *relativa autonomia*

²⁷ No século XIV, com a morte de Dom Fernando, último rei da dinastia de Borgonha, Portugal iria passar para o domínio de Castela, pois a herdeira do trono era casada com o rei castelhano. A nobreza portuguesa aceitava essa dominação, já que teria mais privilégios e benefícios submetidos àquele reino. A burguesia do litoral não admitia o domínio castelhano, porque aquele reino não favoreceria o desenvolvimento comercial. Aliados ao filho bastardo de Dom Fernando, Dom João, o Mestre de Avis, os burgueses de Portugal derrotaram a nobreza associada aos castelhanos, mantiveram a independência do Estado e centralizaram o poder nas mãos do novo rei. Esse episódio histórico conhecido como Revolução de Avis (1383-1385), deu início ao absolutismo português e consolidou uma nova dinastia - Dinastia de Avis - 1383-1580 (SARAIVA, 1979).

política, que se utiliza do poder de induzir o monarca a determinadas decisões para consolidar-se na estrutura estatal²⁸ (FAORO, 2001).

O Estado patrimonial estamental sustenta-se sobre a força de uma estrutura administrativa complexa, principalmente para encampar os diversos grupos que circundam o monarca. Assim, o tamanho do Estado reflete o poder político do rei de conseguir agregar os diferentes setores em um projeto comum. Nesse sentido, o cargo público confere um *status* social significativo porque representa a aproximação do rei, a possibilidade de aconselhá-lo, a conquista do poder de negociar benefícios públicos, a representação política de determinados setores, a possibilidade de isolar os desafios políticos e, principalmente, a possibilidade de controlar a economia de acordo com a sua própria motivação.

Segundo Faoro, o funcionário público detém riquezas e o cargo confere fidalguia.

Mas os funcionários ocupam o lugar da velha nobreza, contraindo sua ética e seu estilo de vida. O luxo, o gosto suntuário, a casa ostentatória são necessários à aristocracia. O consumo improdutivo lhes transmite prestígio como instrumento de poder entre os pares e ao príncipe, sobre as massas, sugerindo-lhes grandeza, importância, força (FAORO, 2001, p. 103).

O poder do funcionário intensifica-se em virtude da lógica autoritária que direciona o Estado patrimonial estamental e isso significa que, em qualquer lugar onde haja atividade econômica, haverá um funcionário público para compartilhar as rendas e os lucros do empreendimento, bem como para tutelar os indivíduos incapazes de organizar-se independentemente da intervenção estatal. A lógica geral que controla as relações da população com o monarca e o estamento “burocrático” é a submissão incondicional às diretrizes estabelecidas. Constitui-se, assim, um povo com autonomia restrita e dependente dos encaminhamentos superiores (FAORO, 2001).

²⁸ Faoro designa Portugal como um Estado patrimonial estamental. Esse conceito significa que a lógica administrativa e política estatal é regida pela dominação patrimonial, ou seja, o soberano detém um forte arbítrio pessoal que serve como princípio e padrão para todas as coisas. Assim, a administração estatal constitui-se como uma situação avessa à dominação burocrática, pois os critérios para a contratação de funcionários baseia-se na confiança pessoal do soberano e a determinados interesses políticos ocasionais que podem significar a troca desses funcionários por outros a partir da conveniência política. Entretanto, na estrutura administrativa estatal controlada pelo monarca constitui-se um estamento, que se refere a um tipo ideal de administração tradicional em que os *servidores* têm relativa autonomia, mas são investidos nos cargos por privilégio ou concessão do senhor. Nesse tipo de administração, o privilégio, a tradição, as relações de fidelidade, honra estamental e boa vontade predominam como valores significativos, em detrimento da disciplina técnica. Dessa forma, o poder do Estado é controlado pelo soberano em permanente negociação política com os membros indicados do estamento, representantes dos grupos políticos que circundam o poder (COHN, 1982).

A legitimidade do poder do soberano e do estamento materializa-se com a estruturação de um sistema jurídico que serve para intensificar a dominação e corroborar os projetos defendidos pelo monarca. Apesar de a elaboração das leis ser responsabilidade dos juristas, que compunham a maioria dos cargos no estamento “burocrático”, o sistema legal constantemente sofria alterações de acordo com o arbítrio real, que alterava o código e as regras de acordo com suas conveniências e interesses pessoais, sem importar-se com as possíveis resistências decorrentes dessas alterações ocasionais (FAORO, 2001).

Nesse contexto absolutista, o sistema jurídico português tem a finalidade de subordinar os interesses gerais dos diversos grupos sociais aos objetivos privados do soberano. O sistema jurídico não segue a tradição liberal e contratualista, em que os direitos civis constituem-se como pré-requisito para o desenvolvimento dos interesses econômicos e políticos da burguesia. Ao contrário, consolida uma estrutura legal baseada em privilégios pessoais e concessões do monarca aos interesses específicos da nobreza e da burguesia mercantil e comercial, desde que esses grupos se subordinem aos mandamentos privados do soberano.

Ressalte-se que o estamento “burocrático” representa a concentração de uma minoria que, como camada institucionalizada na estrutura do Estado, projeta-se como elite política capaz de unificar as divergências, as tendências, as correntes em curso entre os grupos sociais, absorver as novas idéias burguesas liberais e, principalmente, prover os súditos de uma concepção harmônica de sociedade (FAORO, 2001).

Essa caracterização do Estado patrimonial estamental é fundamental para analisar os mecanismos de dominação instituídos na sociedade portuguesa, a saber, a preponderância de uma estrutura política baseada no arbítrio do monarca e do estamento “burocrático”, bem como o total alheamento político e decisório dos grupos que se afastam do círculo de influência privada do rei. O que predomina é uma sociedade em que o indivíduo não deve agir sem submeter-se à tutela do monarca, que é o representante maior do Estado, e, caso isso ocorra, existe um consolidado sistema jurídico de coerção para punir o transgressor por desobedecer às regras estabelecidas autocraticamente. Ressalte-se que essas relações são opostas às constituídas com base no individualismo e nos direitos civis, bem como

representa maior dificuldade para essa nação constituir uma sociedade civil regida por um contrato comum²⁹ e por regras coletivamente definidas.

Os planos de Portugal para o novo mundo situavam-se nesse contexto mercantilista, indutor de práticas colonizadoras capazes de intensificar o processo de exploração dos recursos naturais por meio de trabalho escravo. Dessa forma, o papel social das colônias era produzir artigos exportáveis, para satisfazer as carências do mercado externo conquistado por Portugal, em virtude de essa nação ter-se desenvolvido economicamente pelo intercâmbio comercial de mercadorias.

Como era objetivo da metrópole explorar e comercializar os artigos produzidos pela colônia e não constituir uma colonização de povoamento para assegurar um lar digno aos perseguidos políticos e religiosos europeus, como foi o caso da colonização norte-americana, o processo de implementação da estrutura administrativa estatal não concebia qualquer espaço para a autonomia política. Portugal visava apenas transferir, passivamente, para a colônia suas instituições e nela prolongá-las, armadas de poderes para criar, pelo alto, a vida política. Dessa forma, a população brasileira nasce sob um modelo político autoritário e de prescrições administrativas previamente estabelecidas pela metrópole (FAORO, 2001).

Freire (2006) esclarece os princípios norteadores do processo de colonização:

[...] somente o isolamento imposto à Colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses, cada vez mais gulosos da Metrópole, revelava claramente a verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da Corte. Não nos importa discutir se outra poderia ter sido a política dos colonizadores - aberta, permeável, democrática. O que nos importa afirmar é que, com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas (p.83).

No Brasil, não houve a formulação coletiva das instituições políticas, jurídicas e administrativas, pois a estrutura, transplantada da metrópole para a colônia, visava a necessidade imediata de produzir mercadorias para serem exportadas para a Europa. Assim, predominou no Brasil um processo de arbítrio da coroa portuguesa,

²⁹ Direito civil é uma noção que constitui o elemento central a caracterizar as formulações teóricas de John Locke. Para ele, na formação da sociedade, os indivíduos dispensaram o estado de natureza em que viviam submetidos ao arbítrio da violência para constituírem livremente um pacto social, cujo objetivo comum era a consolidação da sociedade civil em que, por intermédio do respeito ao princípio da igualdade jurídica, os indivíduos garantiriam a preservação da propriedade privada e a manutenção da paz (LOCKE, 1998).

preocupada em impor e consolidar o poder político da metrópole para garantir a manutenção da exploração e ampliar a produção de artigos exportáveis³⁰.

A herança patrimonial estamental, de natureza “burocrática”, é transferida para a colônia brasileira com a consolidação do governo geral, que trouxe uma parcela significativa da estrutura administrativa portuguesa para a colônia. Ressalte-se que essa estrutura administrativa “burocrática” não tem o caráter racional e técnico específico do modelo clássico de dominação burocrática³¹; pelo contrário, manifesta-se na forma de um estamento que se atrela e se subordina aos interesses patrimoniais do soberano.

Assim, a constituição da estrutura estatal brasileira origina-se sobre a base patrimonial estamental portuguesa reproduzida pelos funcionários da coroa e pelos colonos proprietários de terras. O poder político na colônia era exercido pela camada aristocrática de funcionários da coroa e pelos colonos proprietários de terras ávidos por ampliar suas riquezas com a exploração da cana de açúcar. Ressalte-se que o poder nas vilas era exercido pelas câmaras municipais, constituídas por homens brancos, livres e donos de grandes extensões de terras (FAORO, 2001).

No período colonial (1500-1822), o poder dos proprietários de terras era, em geral, submetido aos interesses do monarca, que concedia as terras em regime de *sesmaria*. Isso significava a preservação de seu direito de recuperar a posse das terras que fossem abandonadas ou não usadas de maneira a produzir os tributos devidos pelos colonos. Na prática, constituía-se um regime de arrendamento, em que os representantes do rei concediam as terras de acordo com os interesses do

³⁰ Segundo Faoro (2001), as formas de organização territorial desenvolvidas nas colônias obedeceram à lógica mercantil instituída por Portugal. As capitânias hereditárias, por exemplo, funcionavam como empresas particulares, pois o donatário era responsável pelo investimento inicial, pela direção do empreendimento e pelo incentivo à produção dos colonos. Assim, a constituição da estrutura territorial brasileira obedeceu, historicamente, a uma lógica exclusivamente privada e produtivista.

³¹ A composição da burocracia no Estado brasileiro não teve a conformação clássica que lhe empresta a definição de Max Weber. A burocracia não se constituiu como instituição liberal, de natureza impessoal e racional, composta por funcionários com formação técnica, mas constituiu-se a partir das referências estamentais portuguesas, ou seja, compunha-se de um grupo de pessoas subordinadas ao soberano português e detentoras do poder de orientar, executar políticas e conduzir a economia na colônia. O elemento essencial é que esse estamento burocrático constituiu vida política própria. Assim, para esclarecer o modo de funcionamento da burocracia brasileira, pode-se dizer que, só excepcionalmente, tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses técnicos e racionais. Em geral, a gestão administrativa apresenta-se como assunto de interesse particular e os privilégios e benefícios que deles se auferem relacionam-se ao plano pessoal. Em virtude da natureza da burocracia brasileira, durante a colônia e o império, os títulos de bacharel em Direito não significaram maior racionalidade no cargo público; pelo contrário, puderam ser ostentados como equivalente aos títulos nobiliárquicos de visconde, barão, duque etc. bem como, os títulos da guarda nacional (FAORO, 2001; 1976).

monarca e, geralmente, essas terras eram concedidas a homens próximos ao soberano, com base em serviços prestados à coroa.

Segundo Martins (1999),

[...] a concessão territorial era o benefício da vassalagem, o ato de servir. Não era um *direito*, mas uma *retribuição*. Portanto, *as relações entre o vassalo e o rei ocorriam como troca de favor. A lealdade política recebia como compensação retribuições materiais*, mas também honrarias, como títulos e privilégios, que, no fim, resultavam em poder político e, conseqüentemente, em poder econômico (grifos no original, p.23).

As negociações davam-se sobre as bases do privilégio e do favor do rei em relação aos súditos que mereciam determinadas honrarias. O elemento predominante consistia nas relações pessoais, associadas à dependência e à submissão aos arbítrios do soberano. Não se constituiu a noção de direitos civis vinculados ao sentido liberal de possuir a propriedade individual da terra e estabelecer relações contratualistas com a metrópole portuguesa.

Dessa forma, os fundamentos patrimoniais impregnavam-se nas mais diversas relações que se estabeleciam na colônia, principalmente naquelas que demonstravam a indistinção entre os bens do Estado e os bens do cidadão. Não havia essa diferenciação; eram os colonos com seus próprios recursos que faziam as obras de infra-estrutura nos arredores das grandes propriedades rurais, administravam as vilas e arcavam com as despesas das expedições pelo interior do território, em geral como retribuição a algum favorecimento político do monarca (MARTINS, 1999).

Segundo Martins,

[...] no Brasil dos séculos XVI e XVII, o público era quase que inteiramente personificado pelo privado. As *res-públicas*, isto é, as vilas, os municípios, eram constituídas pela casta dos homens bons, isto é, dos homens sem mácula de sangue e, também, sem mácula de ofício mecânico, isto é, homens que não trabalhavam com as próprias mãos. A elas delegava o rei parte de sua autoridade e nelas os homens bons administravam essa concessão no benefício da república. República era, pois, sinônimo de coisa pública administrada pela assembléia dos particulares, isto é, dos súditos. Contraditoriamente, no fundo, era público o que não era do rei, isto é, do Estado. E que estava, portanto, sob administração dos agentes do privado (1999, p. 24).

O patrimonialismo é o elemento que sustenta as principais relações desenvolvidas na administração colonial e institui as bases do poder político. Ressalte-se que essas relações foram estimuladas pelo soberano português ao atribuir poder tanto aos proprietários rurais, submetidos a seus interesses políticos e

econômicos e controlavam o poder nos municípios, como ao grupo de funcionários da coroa que representavam os interesses estatais do monarca (FAORO, 2001).

Para perceber como o *poder oligárquico rural* tornou-se uma referência nacional e base para a organização política da nação, é necessário atentar para como se deu o surgimento da *guarda nacional*. No Brasil Império (1822-1889), em especial no período regencial criou-se a Guarda Nacional, que substitui a estrutura das companhias de ordenanças, corporações civis, por uma hierarquia militar completa, submetida ao controle do Ministério da Justiça³². É significativo considerar que a jurisdição dos membros da Guarda Nacional era municipal e, com essa prerrogativa, os proprietários rurais atingem grande expressão política nacional (MARTINS, 1999).

Dessa forma, os grandes proprietários locais ganham visibilidade e força política como *coronéis da guarda*. A força política e o poder de intervenção dos grandes proprietários rurais nos assuntos provinciais e nacionais evidencia esse grupo como um dos principais pilares para a estabilidade política do país. Assim, pode-se caracterizar a oligarquia rural como uma das principais fontes do poder político brasileiro e o município como o espaço para as articulações dessas forças políticas³³ (MARTINS, 1999).

O período monárquico brasileiro pode ser considerado uma das fases de grande desenvolvimento político. Por um lado, a força política da oligarquia rural, consolidada com a fundação da Guarda Nacional, por outro, o poder do monarca Dom Pedro II, que se consolidou com a criação do poder moderador, com o senado

³² Segundo Leal (1997), “[...] a Guarda Nacional, criada em 1831 para substituição das milícias e ordenanças do período colonial, estabeleceu uma hierarquia em que a patente de coronel correspondia a um comando municipal ou regional, por sua vez dependente do prestígio econômico e social de seu titular, que raramente deixaria de figurar entre os proprietários rurais. De começo, a patente coincidia com um comando efetivo ou uma direção, que a Regência reconhecia, para a defesa das instituições. Mas, pouco a pouco, as patentes passaram a ser avaliadas em dinheiro e concedidas a quem se dispusesse a pagar o preço exigido ou estipulado pelo poder público, o que não chegava a alterar coisa alguma, quando essa faculdade de comprar a patente não deixava de corresponder a um poder econômico que estava na origem das investidas anteriores” (p.13-14).

³³ Segundo Martins (1999), “[...] no próprio Império, parte do povo estava privada do direito de voto e de expressão política [...] nem todos votavam em todas as eleições: a amplitude do voto era regulada pelo patrimônio de cada um, pois só os mais ricos votavam em todas as eleições (municipais, provinciais e nacionais). Os não tão ricos votavam nas eleições municipais e provinciais, mas não nas nacionais. E os senhores de posses modestas votavam apenas nas eleições municipais. Essa escala fazia do município, na verdade, o lugar de mais completa participação política da minoria a quem se reconheciam direitos políticos, pois era onde estava o mais completo colégio eleitoral, dos eleitores mais ricos aos eleitores com reduzido patrimônio. De certo modo, era uma escala de delegação de direitos políticos e ação política indireta: os excluídos do direito de voto estavam incluídos na tutela dos potentados rurais, como clientes e protegidos, inclusive no que se refere às questões propriamente políticas” (p.28).

vitalício e o voto manipulado. Esses elementos, determinando a articulação entre o poder oligárquico e o monarca, tornam-se as principais referências políticas da nação (MARTINS, 1999).

Ressalte-se que entre os agentes sociais, a saber, a aristocracia rural e os setores da burguesia comercial e mercantil, atuava o autônomo estamento “burocrático” constituído na estrutura estatal brasileira. Segundo Faoro,

[...] a nossa aristocracia [...] é burocrática, não que se componha somente de funcionários públicos, mas essa classe forma a sua base, à qual adere, por aliança ou dependência, toda a camada superior da sociedade brasileira [...] Não se trata de uma classe, grupo ou camada que se apropria do Estado, do seu mecanismo burocrático, para o exercício do governo. Uma categoria social, fechada sobre si mesma, manipula lealdades com o cargo público, ela própria, sem outros meios, assentada sobre as condições políticas. Entre a carreira política e a dos empregos, há uma conexão íntima e necessária, servindo o Estado como o despenseiro de recursos para o jogo interno da troca de vantagens (2001, p.447).

Assim, para se compreenderem as bases do poder na sociedade brasileira é preciso perceber que a oligarquia rural garantia a legitimidade do poder do monarca nas bases municipais e, em contrapartida, os membros dessa oligarquia beneficiavam-se de privilégios e eram selecionados para compor o estamento “burocrático” (FAORO, 2001; MARTINS, 1999).

Enfim, para se delimitarem as características dessa sociedade estratificada podem-se utilizar os seguintes componentes: forte centralização monárquica, estamento “burocrático”, autônomo política de favores e privilégios à oligarquia rural³⁴, marginalização da classe média das principais decisões políticas, força inexpressiva da sociedade civil e a intensificação da submissão social (FAORO, 2001; MARTINS, 1999).

As relações de favores e o clientelismo político estabelecido entre a oligarquia rural, o estamento “burocrático” e os interesses do monarca são a chave para a compreensão da estrutura política brasileira. É significativo considerar que essa lógica de funcionamento, específica do período monárquico, não se altera radicalmente com a proclamação da República em 1889; pelo contrário, esse evento político, considerado por muitos como um golpe militar, reproduz a trajetória

³⁴ O elemento central que determina a importância do cargo público é o seu grau de influência política e o poder de manipulação de recursos públicos. Assim, pode-se considerar que os detentores dos principais cargos são conselheiros do monarca e têm forte poder de barganha política. Martins (1999, p.29) esclarece “[...] o oligarquismo brasileiro se apóia em algo mais amplo do que esse relacionamento - ele se apóia na instituição da representação política como uma espécie de gargalo na relação entre a sociedade e o Estado. Não só os pobres, mas todos os que, de algum modo, dependem do Estado, são induzidos a uma relação de troca de favores com os políticos”.

autoritária que marca a sociedade brasileira. A proclamação da República representa o esgotamento político do poder monárquico, mas não o rompimento com a lógica de poder sedimentada sobre os interesses econômicos da oligarquia rural e a submissão da burguesia comercial e mercantil.

Todavia, a queda desse regime não representou a consolidação dos princípios políticos republicanos e, muito menos, a condução do processo econômico pela burguesia nacional³⁵. Pelo contrário, a apática burguesia brasileira nunca assumiu qualquer responsabilidade como condutora de grandes rupturas políticas, mas manteve-se submissa às relações estabelecidas com a aristocracia rural, ao corroborar uma postura passiva, marcada pela exclusão das classes médias e populares do processo político (MARTINS, 1999).

Segundo Martins (1999),

[...] na sociedade brasileira, a modernização se dá no marco da tradição, o progresso ocorre no marco da ordem. Portanto, as transformações sociais e políticas são lentas, não se baseiam em acentuadas e súbitas rupturas sociais, culturais, econômicas e institucionais. O novo surge sempre como um desdobramento do velho (p. 30).

No período posterior à República, não se constituíram movimentos políticos capazes de romper com a estrutura monárquica, assentada sobre o privilégio e responsável pela sedimentação da lógica do Estado de direito democrático. Pelo contrário, fortaleceu-se a *estadania*, que representa a participação não através da organização dos interesses, mas a partir da máquina governamental, em contato direto com ela. Os diversos grupos manifestavam-se a partir dessa lógica; os positivistas negavam os direitos políticos e admitiam apenas os direitos civis e sociais sob a órbita do Estado. Os militares desejavam ser soldados-cidadãos e

³⁵ Segundo Carvalho (1990), os ideais da revolução francesa e americana tiveram grande influência nos acontecimentos prévios à proclamação da república. Havia o grupo dos proprietários rurais paulistas que defendiam os ideais liberais e federalistas conquistados pela revolução americana, o grupo dos profissionais liberais urbanos, que se aproximavam dos ideais jacobinos franceses e o grupo positivista, que agrega proprietários rurais e militares. Em geral, o positivismo atraía vários grupos, com exceção de alguns radicais, em virtude da ênfase no papel intervencionista do Estado. Carvalho defende que os grupos sociais brasileiros, em grande parte, nutrem forte vínculo com o Estado e designa esse sentimento como *estadania*. Esse comportamento origina-se na tradição ibérica, que sustenta uma visão tomista do Estado e da sociedade assim como a defesa do Estado como instrumento para a promoção do bem comum. O autor esclarece que o positivismo imperou como concepção ideológica e os militares comandaram a proclamação da república sem a participação popular. Destaca-se a capacidade dos positivistas de manipular os símbolos republicanos, em especial, a figura do herói, do hino e da bandeira nacional, em conformidade com os princípios positivistas ortodoxos. Os positivistas conseguiram associar os princípios do civismo, do patriotismo, da ordem, do progresso, da família e da religião aos valores culturais enraizados na sociedade brasileira e perpetuá-los no cerne do processo de instauração da república.

retomarem o poder do Estado. Os operários desejavam conquistas provenientes do Estado. A população pobre e marginalizada não aderiu ao regime republicano; pelo contrário, manteve-se fiel à monarquia. Em suma, houve conflitos sociais, mas não suficientes para romper com o princípio da *estadania* e estabelecer os fundamentos do Estado de direito a partir da representação dos diversos grupos sociais, como condição para a superação dos privilégios e a inclusão dos interesses econômicos como referência para a ação política (CARVALHO, 1987).

Segundo Freire (2006),

Importamos a estrutura do Estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto. Importávamos o Estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno, inexistente em toda a nossa vida colonial, mas também e, sobretudo, quando não tínhamos ainda condições capazes de oferecer ao “povo” inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas (p.87).

O coronelismo é um fenômeno próprio do descompasso entre o sistema representativo criado com a república e as inadequadas condições econômicas e sociais da população. O coronelismo manifesta-se como um compromisso político estabelecido entre o poder público, progressivamente fortalecido com o desenvolvimento do poder estadual, e a decadência econômica dos chefes locais. O coronel, como líder econômico de uma determinada região, negocia os votos dos eleitores vinculados a sua influência política com os líderes estaduais e federais, ansiosos por permanecerem no poder da estrutura representativa republicana.

As bases do acordo que sustentava o compromisso coronelista na Primeira República (1889-1930) sedimentavam-se na fraqueza financeira dos municípios, na decadência econômica das oligarquias rurais, na pobreza da população e na tradição política de subordinação aos líderes locais, que condicionavam as camadas mais pobres a submeterem-se a essa estrutura de dominação. Na prática, os coronéis conseguiam arregimentar votos para eleger os representantes das oligarquias estaduais para os principais cargos executivos e legislativos; em contrapartida, os líderes eleitos reforçavam o poder do coronel na região³⁶ ao

³⁶ Segundo Leal (1997), “[...] o bem ou mal, que os chefes locais estão em condições de fazer aos seus jurisdicionados, não poderiam assumir as proporções habituais sem o apoio da situação política estadual para uma ou outra coisa [...]. Com o chefe local - quando amigo - é que se entende o governo do Estado em tudo quanto respeite aos interesses do município. Os próprios funcionários estaduais, que servem no lugar, são escolhidos por sua indicação. Professores primários, coletores, inspetores do ensino primário para tantos cargos a indicação ou aprovação do chefe local costuma ser de praxe” (p.64-5).

transferir recursos econômicos e o poder de indicar os “apadrinhados” para os principais cargos no município (LEAL, 1997).

É significativo considerar que o compromisso estabelecido no coronelismo sustenta-se na força das oligarquias rurais em combinação com a estrutura representativa estabelecida pela república. O compromisso coronelista representa o *plano intermediário* entre o poder da oligarquia rural, capaz de arregimentar os votos da população pobre por intermédio do voto de cabresto, e as prerrogativas republicanas que, teoricamente, deveriam inserir a nação em uma nova estrutura de poder.

Leal (1997) esclarece o sistema de reciprocidade:

[...] assim nos aparece este aspecto importantíssimo do “coronelismo”, que é o sistema de reciprocidade: de um lado, os chefes municipais e os “coronéis”, que conduzem magotes de eleitores como quem toca tropa de burros; de outro lado, a situação política dominante no Estado, que dispõe do erário, dos empregos, dos favores e da força policial, que possui, em suma, o cofre das graças e o poder da desgraça. É claro, portanto, que os dois aspectos - o prestígio próprio dos “coronéis” e o prestígio de empréstimo que o poder público lhes outorga - são mutuamente dependentes e funcionam ao mesmo tempo como determinantes e determinados. Sem a liderança do “coronel” - firmada na estrutura agrária do país -, o governo não se sentiria obrigado a um tratamento de reciprocidade, e sem essa reciprocidade a liderança do “coronel” ficaria sensivelmente diminuída (p.64).

Na prática, o coronelismo representa a permanência das tradicionais relações de poder. Na parte inferior da sociedade, as camadas mais pobres da população, agrupadas sob o poder dos pequenos proprietários rurais e coronéis ansiosos para resistir à crise econômica e manter a influência política sobre esses grupos. Na parte superior, as grandes oligarquias rurais, associadas a setores da burguesia comercial em permanente negociação com o estamento burocrático, capaz de induzir a trajetória da política econômica estatal para beneficiar esses grupos e reforçar a histórica estrutura hierárquica do poder.

Todavia, a manutenção do poder político oligárquico vem assumir novos contornos na década de 1930, período de fortalecimento da industrialização nacional. Entretanto, esse processo de transformação econômica, com a inclusão da burguesia industrial e dos operários urbanos, não rompeu com o modelo político anterior, sustentado, principalmente, sobre as bases do patrimonialismo e do

clientelismo exercido pelo poder da oligarquia rural e do estamento “burocrático”³⁷ (MARTINS, 1999).

O que ocorreu foi um processo de *modernização conservadora* em que o reformismo apresentou-se como alternativa política, pois não houve ruptura com a estrutura oligárquica e estamental enraizada na cultura política brasileira. O governo Vargas³⁸ estabeleceu com a oligarquia um pacto político, comprometendo-se a não interferir nem regulamentar as relações trabalhistas no meio rural, embora a principal marca de seu governo fosse a regulamentação e as reformas na organização do trabalho industrial e urbano (MARTINS, 1999).

Esse traço conservador será constante na história brasileira. Ressalte-se que a década de 1930 marcou a transição para uma nova fase no processo de acumulação capitalista mundial e o Brasil sofre os efeitos dessa crise econômica, pois mantém relações comerciais com os grandes centros econômicos mundiais; todavia, as reformas conjunturais realizadas para rearticular a nação aos novos fundamentos do capitalismo mundial não implicaram transformação dos alicerces estruturais da cultura brasileira. O que predominou foi o fortalecimento do Estado autocrático. Essa tradição manteve-se ao anular qualquer possibilidade de representação democrática que incorporasse efetivamente os trabalhadores no processo decisório.

Segundo Fausto (1989), o *estado de compromisso* que se formou na década de 1930 pressupôs um conjunto de reformas trabalhistas, estabelecidas por Vargas, que garantiu o isolamento dos operários do processo político, ao instituir legalmente, como concessões estatais, antigas reivindicações dos trabalhadores. O Estado de compromisso foi o resultado de uma grande aliança entre os setores conservadores da sociedade brasileira, que, conscientes do processo de decadência da produção do café, precisavam estabelecer um novo modelo de desenvolvimento econômico

³⁷ Faoro (2001) não identifica mudanças essenciais na estrutura patrimonial do Estado. Para o autor, na década de 1930, o poder estamental, no cerne da estrutura estatal, permanece intacto; apenas revigora-se com o fortalecimento de um sentido mais burocrático em comparação com a lógica aristocrática proveniente do período imperial.

³⁸ Getúlio Vargas detém o poder por 19 anos no Brasil. 1930 a 1934 - Líder do governo provisório; 1934 a 1937 - Presidente eleito por voto indireto; 1937 a 1945 - Ditador do Estado Novo. Vargas toma posse como presidente da república eleito por voto popular em 1951, mas não completa o mandato por suicidar-se em 1954 (FAUSTO, 2006).

que mantivesse os antigos privilégios e os reconhecidos patamares de lucratividade sem alterar a ordem política que sustentava historicamente a sociedade brasileira³⁹.

O processo de transformação que se operaria na economia brasileira pós-1930, com a institucionalização do Estado como interventor econômico capaz de induzir a promoção do setor público estatal e privado bem como a criação da infraestrutura para a instalação da indústria nacional e internacional, somente poderia acontecer com o estabelecimento de acordos políticos com a oligarquia. Esses acordos deveriam garantir a rearticulação do capital sem chocar com a tradição patrimonial consolidada no país (SCHWARTZMAN, 1982).

O populismo (1945-1964) cumpriu seu objetivo ao garantir a inclusão da burguesia industrial urbana e dos trabalhadores ao modelo econômico desenvolvimentista sem alterar a lógica política existente e manter as massas sob controle, fazendo-as, em sua maioria, acreditar ser o líder populista o representante máximo de suas aspirações sociais. Para os trabalhadores, o populismo conseguiu reunir o projeto de Estado adequado a suas necessidades econômicas imediatas. A sedução de uma parcela dos trabalhadores ao discurso do líder político populista⁴⁰ é compreendida ao se considerar que grande quantidade deles, em especial a população migrante do espaço rural, trazia para os grandes centros econômicos uma cultura clientelista de representação política, sustentada sobre as bases das

³⁹ Segundo Schwartzman (1982), “[...] as tendências no sentido de um aumento do poder do executivo, de uma participação cada vez maior do Estado na vida social e econômica do país, da cooptação contínua das lideranças locais em todos os níveis e da subordinação da vida econômica ao processo político seriam firmemente estabelecidas durante o regime Vargas” (p. 113).

⁴⁰ Carvalho (1998) define o conceito de *clientelismo político* como um “[...] tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, vantagens fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de votos”. O autor esclarece que no clientelismo podem-se mudar os parceiros, em virtude das conveniências políticas, e ele pode ampliar-se ou diminuir no decorrer da história. O clientelismo político é uma prática permanente na vida política brasileira e se diferencia dos conceitos de mandonismo e coronelismo. O mandonismo “[...] refere-se à existência local de estruturas oligárquicas e personalizadas de poder. O mandão, o potentado, o chefe, ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política”. O mandonismo existe desde a colonização, mas tende a desaparecer à medida que os direitos civis e políticos alcancem todos os cidadãos. O coronelismo é entendido como um sistema político que se constitui com a proclamação da república, em especial com o surgimento do cargo de governador e a decadência econômica dos proprietários rurais. Os coronéis conseguiam votos no município para a eleição do chefe regional para o cargo de governador e, em contrapartida, o governador protegia o coronel de adversários políticos e amenizava os efeitos econômicos da crise do café. Ressalte-se que o coronelismo, fenômeno específico da primeira república fortalece, paulatinamente, o poder do Estado na satisfação dos interesses da população, em substituição ao paternalismo exercido pelos decadentes coronéis do café.

trocas de favor com a oligarquia rural em suas relações com o poder (WEFFORT, 1978).

O populismo reproduz a prática da cooptação política. Esse sistema instaura-se quando, por um lado, um determinado grupo, excluído da arena política, deseja incorporar-se e transformar suas reivindicações econômicas em projetos políticos e, por outro, um grupo que controla e detém os meios adequados para comprar ou, de alguma forma, incorporar esses esforços de participação política, de tal maneira que sejam estabelecidos vínculos de dependência entre os detentores do poder político e as lideranças emergentes (SCHWARTZMAN, 1982)

O populismo sustentava-se em permanentes acordos políticos e pessoais estabelecidos entre as classes e os grupos em virtude da fragilidade da influência partidária⁴¹. Os líderes populistas mantinham-se no poder graças a práticas clientelistas, à manutenção dos privilégios destinados à burguesia urbana industrial e à oligarquia rural, ao fortalecimento do estamento “burocrático” e à promoção de reformas trabalhistas que beneficiariam os setores pobres da população sem radicalizar os conflitos.

Segundo Silva,

[...] essa coalizão de poder construiu o Estado nacional-desenvolvimentista em bases excludentes e autoritárias à mercê do setor privado que, em grande parte, apropriou-se e nutriu-se do setor público como fonte de privilégios empresariais e partidários para a obtenção de rendas imobiliárias, de riquezas e de lucros imediatos (2002, p.118).

O declínio do período populista ocorre quando há um descompasso nessa lógica, representado pelo agravamento dos problemas estruturais, pela dificuldade de manutenção da hegemonia, pela redução das margens de compromisso entre os grupos que pressionam o Estado, pela pressão popular que se torna cada vez mais ideológica e organizada. O que ocorreu no período final do populismo pode ser compreendido como uma crise de hegemonia, momento em que grupos sociais não reconhecem mais os líderes populistas como representantes de seus interesses (WEFFORT, 1978).

A sociedade civil e os movimentos sociais tiveram momentos de desenvolvimento político no período populista, mas não conseguiram efetivamente

⁴¹ Segundo Souza, “[...] a existência de uma estrutura estatal centralizada antes do surgimento dos partidos, como foi o caso brasileiro, constitui, por si mesma, uma dificuldade à institucionalização destes e um estímulo à prática clientelista ou populista. O peso funcional da organização burocrática estatal no quadro decisório do país levava os partidos a operarem de uma maneira dispersa e mesmo deslegitimadora de seu papel como instituição política” (SOUZA, 1985, p. 83).

institucionalizar e desenvolver suas reivindicações. A burguesia industrial, por participar de uma intrincada aliança de interesses que envolvia a oligarquia rural, o capital internacional e o estamento “burocrático”, não se constituiu como a principal força política responsável pela condução econômica do país. Todavia, esses interesses não conseguiam agregar o conjunto das reivindicações políticas elaboradas pelos diversos grupos existentes na sociedade civil. Essa situação conduziu a uma crise de hegemonia e à convocação do exército para conter as reivindicações (WEFFORT, 1978).

A ditadura militar (1964-1985) confirmou a impossibilidade de governar sem uma aliança com as bases municipais organizadas e controladas pelas oligarquias rurais. O regime manteve o mandato de grande número de parlamentares que representavam as tradições oligárquicas e clientelistas. Foi com base no poder da oligarquia rural que os militares conseguiram manter-se no poder e a incorporação dessa elite foi determinante para a legitimidade do regime político autoritário no interior do país (MARTINS, 1999).

Segundo Martins,

[...] desde o fim da ditadura de Vargas, em 1945, o país é governado por um terceiro partido, que não está necessariamente no poder, isto é, por um partido que se interpõe entre os dois principais partidos que polarizam o processo político. O PSD (Partido Social Democrático), claramente representante dos interesses oligárquicos do interior e das regiões mais atrasadas do país, decidiu os rumos do poder durante todo o período democrático, de 1946 a 1964, em que a polarização política contrapunha o populista Partido Trabalhista Brasileiro e a elitista União Democrática Nacional. A ditadura militar só acabou em 1985, porque uma facção oligárquica se retirou do partido governista e se aliou à oposição, assegurando, assim, a eleição de um civil, Tancredo Neves, para a presidência da república (um civil que, de qualquer modo, vinha do antigo PSD oligárquico). Quem se opôs a esse grupo partidário ou não teve seu apoio, não governou: Jânio Quadros, João Goulart. E, num certo sentido, também Collor de Mello (1999, p. 49).

A tradição política brasileira pode ser percebida como a constante permanência dos interesses que envolvem a oligarquia rural e o estamento “burocrático”. O elemento essencial é que a burguesia industrial não conseguiu se constituir como força política principal no cerne da estrutura do Estado. Apesar do conjunto dos conflitos existentes na história política nacional a respeito da centralização e da descentralização, não há, na trajetória brasileira, a intensificação do poder nas mãos desse grupo econômico a ponto de enfraquecer a estrutura patrimonial estamental e garantir que, efetivamente, os interesses produtivos

sobreponham-se aos enraizados interesses políticos na estrutura do Estado (SCHWARTZMAN, 1982).

O Estado patrimonial estamental composto pela burocracia e pela classe política (oligarquia rural) conseguiu sobreviver ao limitar as oportunidades de organização e manifestação política dos grupos econômicos, tanto o capital industrial como os trabalhadores. Esses grupos, que poderiam garantir o desenvolvimento político nacional sobre bases contratualistas e liberais foram coagidos e/ou cooptados no decorrer da história a manterem-se em posição de submissão à estrutura patrimonial e estamental do Estado. Esse fenômeno ocorre em países em que o “[...] impulso econômico externo se implantou num contexto preexistente de patrimonialismo político e dependência das atividades produtivas frente ao Estado patrimonial⁴²” (SCHWARTZMAN, 1982, p.77).

A importância da condução política do Estado pelos setores econômicos de vanguarda consiste no aprofundamento das contradições estabelecidas entre o capital e o trabalho, materializadas no fortalecimento do Estado republicano de direito, capaz de radicalizar o processo de distribuição de poder e riqueza na sociedade. Há um conjunto de transformações liberais e contratualistas adequadas ao desenvolvimento da sociedade brasileira que são impedidas pela tradicional estrutura do Estado patrimonial e estamental. Assim, no Brasil, a lógica republicana de funcionamento do Estado e a política de representação carecem de legitimidade universal em virtude da força histórica dos elementos culturais e políticos consolidados na sociedade, o que representa maior lentidão e a permanente criação de sistemáticos mecanismos de intermediação (ou combinações) nos efetivos processos de transformação social.

Freire (2006) apresenta algumas pré-condições para o florescimento democrático:

[...] a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe [...] A fim de construir sua sociedade com “suas mãos” os membros de um grupo devem possuir considerável experiência da

⁴² Schwartzman (1982) atualiza o conceito de Estado patrimonial para neopatrimonialismo. O autor esclarece que “[...] este patrimonialismo moderno ou ‘neopatrimonialismo’ não é simplesmente uma forma de sobrevivência de estruturas tradicionais em sociedades contemporâneas, mas uma forma bastante atual de dominação política por um ‘estrato’ social sem propriedades e que não tem honra social por mérito próprio, ou seja, pela burocracia e a chamada classe política” (p. 46).

coisa pública. Necessitam, igualmente de certas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade. Necessitam, contudo de algo mais do que isto, necessitam de uma específica disposição mental, isto é, de certas experiências, atitudes, preconceitos e crenças, compartilhados por todos ou por uma grande maioria (p.88-9).

No caso brasileiro, o sentido fechado e antidemocrático da sociedade permanece, apesar do conjunto das remodelações intermediárias submetidas no decorrer dos séculos. Nesse contexto, a oligarquia rural e o estamento “burocrático” vivem da política e dos benefícios econômicos provenientes desse campo, enquanto o restante da sociedade, em especial o conjunto da burguesia industrial e comercial, submete-se a essa lógica de funcionamento para implementar seus projetos de acumulação e reprodução do capital.

Na prática, como os mecanismos partidários e de representação política não conseguem garantir a defesa dos direitos do conjunto da sociedade na estrutura do Estado, os procedimentos escusos se fortalecem e revigoram a estrutura de dominação. Os efeitos dessa realidade são inúmeros, dentre eles a intensificação das relações pessoais em detrimento da lógica jurídica, a perda de legitimidade das instituições liberais e do parlamento, a fluidez dos fundamentos classistas e reivindicatórios dos grupos sociais, a submissão da dimensão econômica à estrutura política estatal de privilégios, a corrupção, o enfraquecimento dos partidos, a ampliação da intolerância dos grupos não representados, a ampliação da violência social, a negação da esfera pública e valorização da esfera privada no conjunto da sociedade.

Tem havido significativos avanços da sociedade civil, em especial no plano jurídico, para a consolidação de um moderno Estado republicano, estruturado em uma lógica liberal-democrática, em que a noção de direito e de dever constitua-se como um pilar dos interesses individuais. No entanto, a sociedade brasileira convive permanentemente com o *moderno* apreendido como as regras constitucionais, a lógica contratualista, a dimensão pública, a representatividade e o individualismo combinados com o *tradicional*, entendido como o conjunto de relações pessoais, a força religiosa, a família, a proteção, o privilégio, a hierarquia (DAMATTA, 1993).

Essa peculiaridade da sociedade brasileira tende a reforçar a lógica *intermediária* e *relacional* como componente imprescindível para a compreensão do funcionamento da estrutura social. A compreensão da cultura brasileira deve considerar a capacidade de integração e complementaridade que se edifica nessa

sociedade. O tradicional herdado associa-se ao moderno transplantado e ambos constituem uma nova combinação que precisa ser analisada em suas diversas facetas e nos diversos espaços sociais. Essa pesquisa pretende analisar como essa integração cultural entre o moderno e o tradicional apresenta-se na instituição escolar e formula um amálgama cultural que atribui sentido ao trabalho docente.

Capítulo 2 - A instituição escolar e os processos de dominação

Este capítulo tem por finalidade analisar a instituição escolar e os processos de dominação. Para alcançar esse objetivo, pretende resgatar os conceitos de instituição social, socialização primária e secundária, dualidade ética, aristocratização do ensino, dualismo educacional, hierarquização e relações pessoais. A seguir, o texto aborda a organização do espaço e dos campos sociais, com o objetivo de demonstrar a dinâmica do campo político e do poder burocrático e religioso no universo escolar. Também identifica os pontos de convergência entre o campo político e o campo escolar, a presença dos poderes burocráticos e religiosos e, principalmente, a medida em que os aspectos culturais contribuem para fortalecer os processos de dominação na instituição escolar. O conjunto do capítulo evidencia a subordinação dos campos sociais à dimensão cultural, marcada pelas relações pessoais, hierárquicas, morais e clientelistas, cujo sentido é a reprodução dos processos de dominação sobre a organização e a gestão da escola assim como sobre a efetivação do trabalho docente.

2.1 A instituição escolar como processo de socialização e dominação

O conceito de institucionalização refere-se a um *padrão de controle* estabelecido pela sociedade e incorporado pelo indivíduo no processo de socialização. A linguagem é a primeira instituição social inserida na vida do indivíduo. “A linguagem é a instituição social que supera todas as outras. Representa o mais poderoso instrumento de controle da sociedade sobre todos nós” (BERGER; BERGER, 1977, p. 199).

A linguagem tem a capacidade de transferir aos indivíduos o conjunto de elos dotados de sentido que compõem a totalidade macrosocial, ou seja, dissemina os sentidos concretos e simbólicos associados aos conceitos, as relações e aos papéis sociais que ultrapassam o universo microsocial imediatamente perceptível. A linguagem consegue estruturar o ambiente humano por meio da objetivação e pelo fato de estabelecer relações significativas entre os diversos conceitos e os

fenômenos sociais assim como interpretar e justificar a realidade ao dotar de sentido universal qualquer experiência sensorial vivenciada pelo homem no processo de socialização (BERGER; BERGER, 1977).

As instituições têm como principais características a exterioridade, a objetividade, a coercitividade, a autoridade moral e a historicidade. A *exterioridade* refere-se à possibilidade das instituições de serem experimentadas como algo dotado de realidade exterior, ou seja, os indivíduos ao exteriorizarem seus pensamentos e disseminá-los como se fossem seus, somente o conseguem fazer por ter absorvido os fundamentos conceituais que existem na exterioridade social. A *objetividade* refere-se à aceitação coletiva da crença em que os conceitos e os fatos sociais existem e funcionam de uma maneira pré-determinada, com reduzida possibilidade de alteração dessa estrutura de funcionamento e percepção social. A *coercitividade* refere-se à capacidade das instituições de recuperar um conjunto de procedimentos coercitivos cujo papel é legitimar, pela força, a crença nessas instituições. A *autoridade moral* tem também a finalidade repressiva, mas utiliza-se de procedimentos morais para reforçar o valor e o poder das instituições. A *historicidade* refere-se à qualidade e à presença histórica das idéias corporificadas nas instituições, que representam uma história construída pelos homens do passado e acumulada durante um longo período de tempo (BERGER; BERGER, 1977).

O processo de institucionalização e os procedimentos de controle inerentes a essa ação reforçam que toda atividade humana institucionalizada representa sua submissão a determinados mecanismos de poder e dominação. É significativo considerar que a permanente utilização das ações e dos papéis representados pelos atores sociais, no sentido de materializar e vivificar as instituições, reproduz um processo de interiorização, no plano da consciência, dessas instituições e as torna cada vez mais consolidadas no mundo social (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Berger e Luckmann (1985) definem a interiorização de uma determinada instituição como a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como a manifestação de processos subjetivos de outrem, que, desta maneira, tornam-se subjetivamente significativos para todos os membros da sociedade.

O processo de socialização tem grande influência na composição da identidade do indivíduo ao cristalizar-se subjetivamente na consciência e manifestar-

se na forma como o indivíduo percebe, comporta-se e interfere na sociedade. Segundo Berger e Luckmann (1985),

[...] todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização. Estes outros significativos são-lhes impostos. As definições dadas por estes à situação dele apresentam-se como realidade objetiva [...]. Escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. O mundo social é filtrado para o indivíduo através desta dupla seleção. Assim, as crianças das classes inferiores não somente absorvem a perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorvem esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária) (1985, p.175-6).

O mundo interiorizado na *socialização primária* é mais firmemente introjetado na consciência da criança que o mundo da *socialização secundária*, pois este abarca realidades parciais, em comparação com o “mundo básico” adquirido no processo inicial de socialização.

Para se compreender o processo de institucionalização em um determinado espaço social, é necessário remontar ao poder da linguagem e do hábito, ou seja, à frequência com que essa ação é realizada e aos sentidos que possuem em uma realidade histórica específica a ponto de constituir um padrão de comportamento (BERGER; LUCKMANN, 1985).

O processo de socialização primária, no qual a família é o componente principal, tem um papel determinante na formação do indivíduo. A família tem um papel importante na manutenção da ordem e da reprodução social, isto é, na reprodução da estrutura social e dos mecanismos de dominação (BOURDIEU, 1996).

A família é uma instituição social que se mantém edificada graças à união de seus membros e à transmissão de seus diferentes tipos de capital para seus descendentes. Para que a família possa estreitar e fortalecer essas relações de união e afetividade, é necessário constituir e manter um conjunto de rituais e técnicas que tem por objetivo interiorizar em cada um de seus membros um sentimento de pertencimento e integração a essa instituição social.

Esses laços familiares de integração são significativos porque tendem a fortalecer essa instituição como um corpo e, posteriormente, como um campo que mantém relações de força econômica e simbólica. A família é um espaço de manutenção e acumulação de vários tipos de capitais e, principalmente, de

transmissão desse patrimônio para as futuras gerações. Nesse sentido, o tipo de socialização primária praticada na família tem grande influência na reprodução das relações sociais, ou seja, os princípios, valores e referências constituídas e sedimentadas na socialização familiar tendem a interiorizar-se com mais veemência na formação do indivíduo do que as estratégias de socialização secundária praticadas em outras instituições sociais, como a escola (BOURDIEU, 1996).

A instituição escolar realiza um processo de socialização posterior ao vivenciado pelo indivíduo no espaço familiar. Efetivamente, a instituição escolar é um dos principais núcleos de socialização e tem por objetivo assegurar a interiorização e a reprodução de hábitos historicamente constituídos e plenamente tipificados pelos atores sociais (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Na prática, a *socialização secundária* tem que negociar com uma personalidade já formada com um mundo já interiorizado no processo de socialização primária. Essa condicionalidade interfere na sedimentação de princípios e valores próprios da ordem secundária porque a socialização primária tende a persistir. Em determinadas circunstâncias são necessários graves choques para desintegrar a maciça realidade interiorizada no processo de socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1985; BOURDIEU, 1996).

A instituição escolar constitui-se como um dos principais espaços de socialização secundária ao cumprir o papel de reprodução da sociedade da qual faz parte e de seus mecanismos de dominação. A ação pedagógica desenvolvida na instituição escolar cumpre esse papel, por intermédio de processos de dominação cujo objetivo é a imposição de um determinado arbitrário cultural. A produtividade do trabalho pedagógico pode ser medida pela intensidade em que consegue inculcar nos destinatários o arbitrário cultural que se propôs reproduzir e pela capacidade de transferir esse *habitus* constituído para a maior quantidade de situações e campos diferentes (BOURDIEU, 1992).

É relevante considerar a história da instituição escolar na ordem social capitalista ao socializar a força de trabalho e incutir nesses agentes os princípios da estratificação e da fragmentação, educando-os para se reconciliarem com o seu destino social. Dessa forma, a instituição escolar, ao disseminar valores e transferir redes de significados, consolida-se como um espaço de socialização em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução do universo familiar e vivenciam a ampliação dos códigos da sociedade (ENGUITA, 1989).

A instituição escolar na sociedade ocidental, em especial no mundo capitalista, constituiu-se como um dos principais espaços sociais responsáveis pela inculcação dos valores liberais, ao educar para a divisão do trabalho, a disciplina, a ordem, a passividade e a submissão. Desse modo, o agente social aprende na instituição escolar a submeter suas ações aos interesses comuns, suas vontades à do professor, a ser passivo e a aceitar uma rede de normas e regulamentos, a tolerar as pequenas frustrações, a aceitar os planos e as políticas das autoridades superiores (ENGUITA, 1989).

Na sociedade capitalista, a instituição escolar pretendeu transferir os princípios individualistas, racionais e jurídicos para o maior número de agentes. Pode-se afirmar que essa instituição contribuiu, imensamente, para o desenvolvimento produtivo do sistema em termos de formação de mão-de-obra, de regulamentação da estratificação social e, principalmente no plano ideológico, ao disseminar os fundamentos culturais adequados às necessidades econômicas e políticas dessa estrutura social (ENGUITA, 1989).

A instituição escolar é um espaço de disseminação cultural dos valores próprios de uma estrutura social; não é possível, todavia, desconsiderar as mediações, os sentidos culturais, as contradições e a lógica constitutiva que orientam as ações no universo cultural escolar. Dessa forma, restringir a ação da instituição escolar à reprodução mecânica da estrutura significa desrespeitar as margens de *contradição* existentes na dinâmica social. Embora seja possível caracterizar a instituição escolar, em geral, como instituição que busca conformar as pessoas à estrutura social e ao arbitrário cultural correspondente, estas não são simples matérias primas ou produtos destituídos de raciocínio. Trata-se de seres humanos, dotados de inteligência e vontade que respondem individualmente, ou grupalmente, aos imperativos da instituição (BOURDIEU, 1998; ENGUITA, 1989).

Esta tese considera as mediações, as combinações e as respostas intermediárias formuladas pelos agentes para solucionar os problemas que surgem no cotidiano como estratégia para amenizar as contradições existentes entre a função social reprodutora e as possibilidades de relativa autonomia da instituição escolar. Os agentes identificam e percebem as potencialidades inerentes à instituição escolar; todavia, em razão da tradição cultural avessa a rupturas, formulam saídas intermediárias e relacionais para solucionar as contradições pertinentes ao universo escolar e a dinâmica social.

O processo de formação e consolidação da instituição escolar no ocidente teve que lidar com contradições que, em determinadas circunstâncias, reordenaram os caminhos originais dessa instituição social. A organização e gestão do sistema escolar francês, por exemplo, revela as contradições existentes e suas relações com as forças políticas que estiveram em jogo durante o processo de sua formação. Na França, alguns intelectuais iluministas do século XVIII, como Rousseau, Diderot e Condorcet formularam um conjunto de teorias a respeito do ensino e da instrução pública, que associavam a educação a um direito essencial para o estabelecimento da real igualdade política entre os cidadãos, além de defender a instituição escolar pública, universal, laica, obrigatória e gratuita para todos⁴³. Esses ideais contribuíram para a formulação do Plano Nacional de Educação, elaborado por Michel Lepelletier em 1793, que defendia a instituição escolar pública para todos (ALVES, 2001).

Ressalte-se que esse projeto de defesa da instituição escolar pública para todos avançava ou regredia em decorrência dos interesses dos grupos que ocupavam o poder político na França. No período revolucionário, em especial na convenção jacobina, a burguesia francesa aliou-se aos setores mais populares e o projeto de escola pública para todos atingiu uma dimensão mais abrangente. Entretanto, o aprofundamento dos conflitos existentes no interior da convenção e a sedimentação da burguesia como grupo político e econômico dirigente, ao mesmo tempo em que tornava a aliança com os setores populares desnecessária, representava o abandono da proposta de educação para todos e da gratuidade do ensino⁴⁴.

⁴³ Segundo Alves (2001), para os iluministas, “[...] tratar a instrução pública implicava considerar a escola, sobretudo, como a instituição que tinha a mais relevante função social: a formação do cidadão. Nesse sentido, ela era entendida como um recurso decisivo para a consolidação e a preservação da República, bem como, para a derrota definitiva dos inimigos feudais; ela situava-se, portanto, no âmago da questão central posta pela Revolução Francesa” (p.130).

⁴⁴ Em 10 de agosto de 1792 criou-se a Convenção Nacional. Inicialmente controlada pelos girondinos, composição política que representava os interesses da grande burguesia, da nobreza liberal e do baixo clero, cujos, em 1793, membros foram expulsos e substituídos pelos jacobinos. Os jacobinos representavam os interesses da pequena burguesia francesa e eram apoiados pelos sans-culottes, massas populares de Paris que desejavam aprofundar a revolução e ampliar os direitos da população pobre. A convenção, controlada pelos jacobinos, permaneceu um ano no poder e instituiu uma série de modificações na estrutura política francesa. Os jacobinos instituíram a constituição de 1793, que estabeleceu a República baseada no sufrágio universal, confiscaram as terras da nobreza emigrada, venderam essas propriedades na forma de pequenos lotes para os camponeses pobres e aboliram a escravidão nas colônias francesas assim como conseguiram unir os camponeses, as massas populares e a burguesia fiel à revolução e impedir a vitória da contra-revolução monárquica. Em 9 de Termidor, calendário criado pelos jacobinos que corresponde a 27 de junho de 1794, ocorre a queda da pequena burguesia jacobina do poder e a volta do grupo girondino. Inicia-se a República do Diretório que permaneceu no poder até o golpe napoleônico em 18 de Brumário (10 de novembro de 1799) (CACERES, 1996).

O princípio da educação básica para todos tornava-se um grande problema a ser resolvido, principalmente porque alcançar esse objetivo implicaria o dispêndio de grande quantidade de recursos materiais. As nações européias teriam que disponibilizar crescentes investimentos para materializar esse projeto burguês de difusão das instituições escolares e universalização da educação. Na prática, nenhuma nação conseguiu, no século XIX, completar o processo de universalização da educação pública. As nações mais ricas não conseguiram libertar-se das restrições que colocavam obstáculos à difusão da educação escolar e as mais pobres somente poderiam realizar essa tarefa com a ampliação da riqueza material produzida pelo sistema capitalista no século XX (ALVES, 2001).

No início do século XX, a França conseguiu garantir a universalização da instituição escolar pública, laica, obrigatória e gratuita. É importante perceber que a difusão da educação escolar básica representava o fortalecimento dos modernos valores republicanos associados à igualdade, à cidadania e à consolidação do modelo liberal-democrático de organização social. Entretanto, ao se analisar a lógica de funcionamento do conjunto da estrutura educacional francesa, apareceram as contradições e os interesses corporativos dos grupos dominantes. A demonstração dessas contradições é a significativa equalização das oportunidades na base como requisito republicano, mas com estratificação e hierarquização no decorrer da trajetória escolar, na medida em que constituem, oficialmente, seções e ramos diferenciados, cujo objetivo é selecionar e distinguir seus ocupantes por origem social e *habitus* de classe⁴⁵ (BOURDIEU, 1998).

O elemento principal a ser considerado é que a estrutura educacional tem a função de contribuir para a reprodução das relações e dos valores dominantes em uma determinada sociedade. Há, todavia, um conjunto de mediações que perpassam a instituição escolar, resultantes das respostas individuais e/ou grupais aos imperativos do sistema, que representam a correlação de forças políticas existentes em um contexto social específico.

As mediações e contradições originam-se em decorrência das divergentes posições políticas existentes no espaço social que, em geral, representam os interesses dos grupos excluídos do bloco dominante. Evidentemente, em algumas

⁴⁵ O *habitus* de classe pode ser compreendido como um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização em razão de suas condições objetivas de existência e origem de classe, que funcionam como princípios inconscientes de percepção, de reflexão e de ação (BOURDIEU, 1996).

circunstâncias, os projetos divergentes são cooptados, mas, o projeto comum não consegue articular todos os interesses. Assim, é possível afirmar que existe um determinado grau de autonomia na organização e gestão da instituição escolar e na efetivação das funções educativas; essa autonomia, contudo, é relativa e varia de acordo com a história de uma determinada região, com a força política dos grupos dominantes no espaço social e com a tradição cultural, que pode ser mais aberta ou mais fechada a interferências.

A análise da função social da instituição escolar implica problematizar a articulação e os interesses dos diversos segmentos que compõem a sociedade, bem como a correlação de forças capazes de constituir espaços com relativa autonomia. Para se compreender a intensidade da autonomia existente na instituição escolar brasileira, é fundamental recuperar alguns elementos culturais e históricos que interferiram na formação e consolidação da educação nacional.

O ideal educacional na sociedade brasileira surge com o projeto jesuíta de catequização dos índios. Esses nativos eram considerados selvagens, cruéis e destituídos de alma. Portanto, o papel da educação jesuítica era moldar os hábitos e os comportamentos dos nativos tornando-os dóceis e submissos aos valores morais estabelecidos pelos princípios religiosos católicos. Desde o início, a estratégia educacional utilizada pelos jesuítas foi a imposição da visão de mundo do colonizador, e o principal objetivo perseguido nesse processo foi a subordinação do nativo às referências sociais do mundo português.

Os portugueses pretendiam extrair o máximo de riquezas da colônia brasileira e, para alcançar esse objetivo, lutaram pela constituição de uma sociedade sedimentada sobre pilares hierárquicos, autoritários e fundados na religião católica. A necessidade de transferir para a colônia os fundamentos da cultura ibérica e os valores morais católicos contrapunha-se à realidade social existente, sedimentada sobre a forte interferência dos costumes e da tradição indígena. Essa especificidade constituiu o *formalismo cultural* que representava o contraste entre a prática e os princípios defendidos, pois, apesar de não haver coerência entre essas duas dimensões, elas ocorriam simultaneamente. De um lado, a defesa dos princípios católicos e ocidentais, e, do outro, práticas divergentes realizadas pelos colonos e jesuítas (PAIVA, 2003).

Os colégios jesuítas constituíram-se também com a finalidade de ajustar os princípios morais defendidos pela ordem religiosa às práticas realizadas no

cotidiano. Os letrados e os canonistas tentavam compatibilizar a contradição existente entre a ação desviante, que atendia aos interesses imediatos dos colonos e jesuítas, e a explicação do funcionamento do mundo verdadeiro e ideal a ser buscado. Havia a necessidade de manter a forma ideal e moral. A simples justificativa de um comportamento poderia garantir sua validade social e, portanto, sua manutenção (PAIVA, 2003).

Esse caso exemplar ratifica a dificuldade da sociedade brasileira de formular e defender princípios rigorosos e agir de forma coerente com os fundamentos estabelecidos. *A ambigüidade e a dubiedade ética* são referências mais presentes na sociedade do que a luta pelo rigor de determinados princípios como fundamento para a ação.

Outro elemento importante para caracterizar a educação brasileira é a tendência à *aristocratização do ensino* em detrimento do papel científico e investigador atribuído a instituição escolar. Ao edificar escolas elementares e núcleos missionários para as etnias indígenas a ordem jesuíta pretendeu catequizar, no período colonial, uma grande quantidade de nativos. A catequese e a conversão dos índios, que, originalmente, constituíam-se no principal objetivo da ordem religiosa, transformam-se, paulatinamente, na principal referência educativa para a formação dos filhos dos colonos (ROMANELLI, 2002).

A evangelização e o exercício do sacerdócio jesuítico constituíam a oportunidade educativa dos filhos dos colonos de obterem uma educação aristocratizada. A ordem jesuítica contrapunha-se ao espírito científico e crítico identificado com os fundamentos da reforma protestante em marcha na Europa. Para contrapor-se a esse pensamento crítico, os jesuítas intensificaram o apego às formas dogmáticas, a revalorização da tradição escolástica, o desinteresse pela ciência e a aversão às atividades técnicas e artísticas. A ordem jesuítica reproduziu, na colônia, os rígidos pensamentos estabelecidos na metrópole, de negação ao espírito crítico, à pesquisa e à experimentação (ROMANELLI, 2002).

O modelo educacional jesuítico contribuiria para a formação de uma elite colonial cuja referência educativa seria a lógica livresca e aristocrática, em contraposição, ao espírito crítico e científico. Apesar da expulsão da ordem jesuíta

em 1759 e da reforma pombalina⁴⁶, essa orientação educacional permaneceu em vigor com o desempenho dos preceptores dos filhos da aristocracia rural e a atuação dos professores das aulas régias, provenientes dos seminários que continuaram a exercer os fundamentos pedagógicos jesuítas em sua prática educacional.

Essa exaltação do ensino aristocrático e livresco em detrimento do ensino técnico e científico interfere continuamente em toda a história da educação brasileira. A monarquia cria colégios e liceus de ensino secundário de natureza enciclopédica, cujo objetivo é a preparação dos filhos dos proprietários rurais para os aristocráticos cursos de Direito, Engenharia e Medicina; em contrapartida, relega à marginalidade a educação primária e uma imensa quantidade de analfabetos destituídos de qualquer direito a educação.

A república, por sua vez, reproduz essa visão de educação, em especial na década de 1930, ao destinar os cursos propedêuticos para as camadas privilegiadas atingirem o ensino superior e marginalizar o ensino técnico, destinando-os para as camadas pobres da população. Essa tendência é corroborada no regime militar (1964-1984) com a Lei 5692/71, que institui um precário ensino técnico obrigatório no 2º grau, que atingisse especialmente as camadas pobres da população, diminuindo sua pressão sobre o ensino superior.

A educação de qualidade na sociedade brasileira associa-se a um modelo enciclopédico, propedêutico, com fulcro no conteúdo, aristocrático e superior. Assim, qualquer instituição escolar, para ser considerada de qualidade, tem que oferecer uma prática educativa sedimentada nesses pilares e intensificar relações formais, autoritárias, quantitativas, classificatórias e hierárquicas. A instituição escolar básica, na sociedade brasileira, não valoriza a pesquisa, a crítica, a análise e a experimentação científica como referência formativa; pelo contrário, transfere essas atitudes a restritos grupos capazes de alcançar níveis superiores de educação.

Outra característica marcante na sociedade brasileira é o *dualismo educacional*: a herança autoritária e hierárquica portuguesa não permitiria a educação pública, universal, laica, obrigatória e gratuita para todos. No Brasil, durante o século XIX, constituiu-se uma estrutura educacional estratificada, que privilegiou os membros das famílias ricas em detrimento das camadas pobres. Em

⁴⁶ Essas reformas foram realizadas por Sebastião José de Carvalho e Mello - Marquês de Pombal - ministro de D. José I e representaram a orientação do Estado para os assuntos educacionais (ZOTTI, 2004).

geral, no período monárquico, a educação primária, secundária e superior era privilégio de poucos. Para a maioria da população propunha-se generalizar os rudimentos do saber ler, escrever e contar, ou seja, não se projetava uma relação muito estreita dessa escola de primeiras letras ou de instrução elementar com outros níveis de instrução como o secundário e o superior (FARIA FILHO, 2003).

Em geral, durante o século XX, predominou a negligência do poder público em estabelecer a educação pública, gratuita e de qualidade como direito⁴⁷ social, para todos. Apesar das lutas de diversos grupos sociais em prol da inclusão e permanência da população pobre na instituição escolar, essa prerrogativa não se estabeleceu como princípio consolidado na sociedade brasileira.

Após a proclamação da república, um conjunto de reformas⁴⁸ foi elaborado para melhorar a situação educacional no Brasil. Os efeitos dessas reformas foram mínimos e a condição da educação na Primeira República era precária. Os ideais republicanos associados à instrução foram retomados na década de 1910 com o movimento conhecido por entusiasmo pela educação, que almejava a ampliação do processo de alfabetização. As discussões a respeito dos altos índices de analfabetismo, as estratégias para reduzir esses números⁴⁹, o fortalecimento do ensino profissional e a difusão da escola primária introduzem-se na década de 1920. A tentativa de ampliar a influência da escola “integral” em suas dimensões

⁴⁷ Segundo Cury (2003) “[...] o termo direito deriva do verbo latino *dirigere* e significa dirigir, ordenar. Essa expressão foi assumida pela área jurídica, passando a recobrir vários sentidos. Um deles é a de norma, rota que dirige ou ordena uma ação individual ou social. No âmbito das sociedades, o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. Essas regras podem significar a existência de um poder pelo qual as pessoas ou os grupos fazem ou deixam de fazer algo em vista de um determinado fim. Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena. O direito se viu enriquecido com outras significações dentre as quais a de um acesso a uma proteção contra uma ameaça ou de um usufruto de uma prerrogativa indispensável para um indivíduo ou uma coletividade” (p.567).

⁴⁸ A primeira reforma, constante do Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, elaborado por Benjamin Constant, pretende estruturar os estudos secundários do país; a segunda, a do Decreto 3.890, de 01 de Janeiro de 1901, a chamada Reforma Eptácio Pessoa, versa sobre o ensino secundário; a terceira, do Decreto 8.659, de 05 de Abril de 1911, elaborada por Rivadávia Correa, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, revoga as medidas oficializadoras do Código Eptácio Pessoa e aplica ao ensino secundário um regime de amplas autonomias; a quarta, elaborada por Carlos Maximiliano, constante do Decreto 11.530, de 18 de Março de 1915, representa o meio-termo quanto à interferência do Estado nos assuntos de instrução e a quinta, por meio do Decreto 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925, a chamada reforma Rocha Vaz (NAGLE, 2001).

⁴⁹ Segundo Nagle (2001), “[...] os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a nação uma quota de 80% de analfabetos - conforme os cálculos da época - transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização” (p. 149).

qualitativas e quantitativas e o esforço para disseminar o ensino técnico-profissional permeiam as reflexões dos dois principais movimentos do período, a saber, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico (NAGLE, 2001).

Essas reivindicações dos educadores foram se desenvolvendo e culminaram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que defendia um conjunto de mudanças estruturais nos fundamentos que orientavam a prática educacional. O documento defendia alguns princípios essenciais à renovação da educação, dentre eles a laicidade do ensino, a obrigatoriedade do Estado no provimento da educação, a co-educação, a gratuidade, o plano de reconstrução nacional, a autonomia para a função educativa, a descentralização do ensino, a incorporação dos estudos do magistério à universidade e a equiparação na remuneração de mestres e professores. Essas medidas visavam à constituição de uma estrutura educacional sedimentada sobre a lógica do direito e de um programa liberal para a ação pedagógica (ROMANELLI, 2002).

Entretanto, essas medidas de caráter liberal disseminadas pelos pioneiros não representaram mudanças efetivas na estrutura educacional, pois as práticas autoritárias das leis orgânicas (1942-1946) acentuaram a tradição do ensino secundário aristocrático e propedêutico. Apesar dos aspectos positivos da organização e gestão do ensino técnico profissional, as leis orgânicas eram extremamente inflexíveis em relação às conexões entre os ramos do ensino profissional e secundário, assim como não articulava devidamente as oportunidades de ingresso nos cursos superiores (ROMANELLI, 2002).

Em relação ao conjunto das leis orgânicas, as camadas médias e superiores procuravam o ensino secundário e superior como estratégia de ascensão social; em contrapartida, as camadas desfavorecidas faziam a opção pelas instituições escolares que preparavam mais rapidamente para o mercado de trabalho. Na prática, esse modelo dualista de organização e gestão educacional consubstanciava-se em um sistema de discriminação social, pois uma pequena parcela da sociedade se recredencia, por intermédio da estrutura educacional, para continuar a exercer o papel de controle. Enquanto isso, a maioria da população pobre, com acesso restrito ao ensino primário, procura rápidos meios de profissionalizar-se, como melhor estratégia para garantir a sobrevivência.

A constituição de 1946 retoma os princípios liberais defendidos pelos pioneiros da Escola Nova. Esse interregno democrático, de 1946 a 1964, é marcado

pela disputa entre os grupos liberais e conservadores. Um ensino público obrigatório e gratuito, reivindicação dos grupos liberais e democráticos, possibilitaria às camadas mais pobres maior participação na vida econômica e política do país e, conseqüentemente, ampliaria a capacidade de organização, representação e defesa dos interesses políticos. Evidentemente, os grupos conservadores, em especial a aristocracia rural e os segmentos católicos tradicionais, não compartilhavam desses ideais e inviabilizavam o desenvolvimento desses projetos (ROMANELLI, 2002).

A Lei nº 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não conseguiu alterar a hegemonia conservadora e romper com o dualismo educacional. Na prática, a LDB não representou a conquista de maiores progressos, apenas diminuiu a rigidez da estrutura dos níveis profissionalizantes e estabeleceu um relativo grau de descentralização. Em relação à herança deixada pela reforma Capanema, a LDB conseguiu flexibilizar o acesso ao ensino superior e garantir o aproveitamento de estudos entre os diversos ramos do colegial, apesar de manter a dualidade educacional, pois conservava o ingresso desigual às duas redes e a valorização social do ensino secundário propedêutico em relação ao ensino profissionalizante.

A ditadura militar (1964-1985) desagrega as discussões realizadas no período democrático e intensifica as disparidades sociais. A lei nº 5.692/71 cria o ensino de 1º e 2º grau com o objetivo de expandir o direito à educação pública e ampliar a quantidade de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Os problemas crônicos da educação continuaram, pois foi em detrimento da qualidade do ensino que aumentou a oferta de vagas nas escolas públicas de 1º grau. Os salários e as condições de trabalho dos professores precarizaram-se com o arrocho salarial e o aumento de turnos nas escolas. Em relação ao ensino profissionalizante de 2º grau, com caráter de finalização dos estudos, houve uma série de fracassos, dentre eles, os limites de recursos para a compra de equipamentos, a precária formação docente, a incompatibilidade, com as necessidades do mercado de trabalho, da formação oferecida pelas escolas públicas, a discrepância prática do sistema educacional em relação à lógica ocupacional, a intensificação da demanda pelo ensino superior e a ausência de implantação do ensino profissionalizante na maioria das escolas públicas, em função falta de recursos (GERMANO, 2000).

Apesar de avanços democráticos materializados na Constituição Federal de 1988, as medidas legais subsequentes, em especial a Lei nº 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as políticas educacionais que se

materializaram, sobretudo no período 1995-2002, priorizaram objetivos divergentes daqueles socialmente reivindicados pelos representantes das camadas mais pobres da população. As medidas educacionais adotadas nesse período compactuaram com uma lógica internacional de redução dos gastos públicos com a área social, acompanhada de mecanismos administrativos e financeiros voltados para a melhoria da eficiência e da gestão da estrutura burocrática do Estado. Essa lógica de condução materializou-se na esfera educacional com a política de focalização no ensino fundamental, a centralização nas políticas curriculares, a formulação de sistemas de avaliação, com a desconcentração de responsabilidades do Estado, com o investimento na gestão do desempenho dos sistemas, com a autonomia financeira e com a precarização de recursos públicos para a educação.

A centralização política, a focalização no gerenciamento administrativo-financeiro, o incentivo à atuação da iniciativa privada e as reduzidas ações políticas concernentes à ampliação dos investimentos públicos na melhoria da infra-estrutura educacional revelaram a permanência de um projeto conservador como marco de atuação para a política educacional brasileira. Esses projetos tenderam a inviabilizar o fortalecimento dos mecanismos de representação política e a ampliação dos direitos sociais. É significativo considerar que os grupos políticos tradicionais conseguiram manter-se no poder no Brasil e implementar essas políticas graças às contínuas alianças estabelecidas com setores conservadores internacionais, pois, para esses grupos nacionais, a permanência no poder e os benefícios privados sobrepõem-se a qualquer projeto de soberania nacional. Dessa forma, o Brasil, na primeira década do século XXI, ainda convive com crianças fora da escola, com defasagem idade e série, com índices significativos de analfabetismo e, principalmente, para a grande maioria da população, com educação pública de baixa qualidade e escassos recursos (CARREIRA; PINTO, 2007).

Na prática, a educação escolar com efetiva qualidade não se constituiu como direito público e universal para todos na sociedade brasileira, mas se manteve, na forma de ensino privado, como privilégio, para poucos. A peculiaridade de tratar a educação de qualidade como privilégio e negá-la como direito público, gratuito e universal, associa-se à tradição cultural, hierárquica e personalista da sociedade brasileira.

A tradição cultural e econômica dessa sociedade nega o modelo liberal de educação pública para todos, pois grande parcela dos agentes sociais tem aversão

a ser *indivíduos*. No geral, os agentes não querem ser tratados como iguais; pelo contrário, as classes privilegiadas, desde os primeiros anos de vida, incutem na criança a necessidade de se buscarem formas de ser tratada como *pessoa* (DAMATTA, 1985).

A cultura brasileira herda da tradição portuguesa o estímulo à *aristocratização social*. Por esse motivo, a sociedade tende a marginalizar a educação escolar pública, principalmente por sua associação ao trabalho e à formação de indivíduos. Assim, muitos desses indivíduos, sobretudo das camadas médias, exaltam as instituições escolares privadas e relativizam o papel da educação, pois acreditam que, para participar dos grupos e, conseqüentemente, integrar as teias sociais de relacionamento, não é determinante atingir altos níveis de escolaridade, mas, principalmente, vincular-se a determinados grupos privilegiados e associar-se a representantes políticos influentes capazes de oferecerem as melhores oportunidades de ascensão social.

O fundamento essencial que edifica a sociedade brasileira é a *hierarquização* e as *relações pessoais*, valores atuantes no cerne da instituição escolar. É significativo considerar o entrelaçamento existente entre a especificidade brasileira marcada pelo *dualismo educacional* e os fundamentos liberais integrados à instituição escolar. Na prática, a estrutura educacional opera por duas lógicas que não são contrastantes nessa sociedade. Por um lado, a influência do formalismo associado à constituição da instituição escolar pública e gratuita na sociedade ocidental européia, vinculada aos princípios do moderno Estado republicano de direito e, por outro, as características culturais da sociedade brasileira, edificada sobre a tradição aristocrática, a forte hierarquização e o personalismo, que perpassam o conjunto do sistema educacional. Nessa complexa sociedade, as instituições escolares públicas e gratuitas que oferecem a educação básica atendem, especificamente, as camadas pobres da população, não acomodando os membros das camadas privilegiadas em razão do status social que os grupos dominantes insistem em manter ao optarem pela educação aristocratizada e personalista oferecida em instituições escolares privadas.

Evidentemente, essa lógica cultural permeia o conjunto da sociedade e dissemina valores relativos à hierarquização, ao personalismo, ao clientelismo e à aristocratização, cujo sentido penetra também a instituição escolar pública convertendo-a em espaço privado intermediário. O elemento novo a ser apresentado

nessa tese são as relações intermediárias estabelecidas nas instituições escolares públicas ao lidar, simultaneamente, com um conjunto de elementos aparentemente contraditórios, dentre eles os princípios formais burocráticos e os interesses pessoais; a interferência religiosa e a orientação técnica; o clientelismo político e a intransigência burocrática. Esses elementos se combinam e reorientam a efetivação do trabalho docente no ambiente escolar público.

Dessa forma, as relações de dominação ocorrem no cerne de um conjunto de combinações intermediárias capazes de reordenar os ideais republicanos associados ao projeto educativo, adaptando-os a um contexto cultural cujo sentido peculiar redimensiona as estruturas de poder e a lógica de funcionamento da escola pública.

2.2 O poder burocrático e o campo escolar

Para compreender a especificidade do contexto social brasileiro, permeado por relações intermediárias, e evidenciar as situações complementares existentes na instituição escolar, é essencial analisar o funcionamento desse espaço social. O elemento preponderante nessa compreensão é a ausência de restrição do conceito de *hierarquia* à dimensão econômica, no sentido de meramente estruturar a posição dos grupos na estrutura social, mas estendê-lo a uma compreensão moral associada a uma lógica de funcionamento⁵⁰. O sentido moral desse conceito deve ser entendido, nas mais diversas acepções, como uma referência de ação e um componente de atuação prática, que compõe a sociedade e perpassa o conjunto dos campos sociais (DAMATTA, 1997; 2001).

Assim, os diversos sentidos morais associados ao conceito de hierarquia, vinculados à permanente busca pela condição de *pessoa*, contribuem para reforçar o poder conservador das relações para nutrir a lógica privada na composição da sociedade, bem como para intensificar a permanente necessidade de estabelecer

⁵⁰ O conceito de hierarquia defendido no texto tem forte orientação moral. Dessa forma, além da hierarquia econômica, a sociedade brasileira tende a utilizar o conceito para designar diversas formas de estratificação com base em critérios étnicos, culturais, estéticos, sociais acadêmicos, religiosos etc. (DAMATTA, 1997, 2001).

processos conciliatórios capazes de evitar a ruptura e assegurar maior coesão social.

Efetivamente, a sociedade brasileira desenvolve os conceitos de hierarquia, personalismo ou relações pessoais, clientelismo político e moralismo religioso, da forte tradição católica, hierárquica e patrimonial da cultura ibérica. Essa matriz cultural herdada e desenvolvida na sociedade brasileira constitui um conjunto de valores e princípios distintos daqueles formulados na cultura anglo-saxã moderna, elaborados sobre a lógica liberal-burguesa, materializada nos pilares do contratualismo, do individualismo, da autonomia e da forte representatividade política (MORSE, 1988; DAMATTA, 1985; 1997).

Na prática, a tradição cultural brasileira se fortalece ao combinar, sem rupturas, os elementos essenciais da tradição com as transformações da modernidade. Essa capacidade de modernizar sem romper com os fundamentos da tradição cultural deve ser considerada na composição e na dinâmica do conjunto do espaço e dos campos sociais.

Bourdieu representa a sociedade na

[...] forma de um espaço (a várias dimensões) construído na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que actuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas, força ou poder neste universo. Os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas *posições relativas* neste espaço. Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, numa região determinada do espaço, e não se pode ocupar realmente duas regiões opostas do espaço - mesmo que tal seja concebível. Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital - quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posses (BOURDIEU, 2002, p.133-5 - grifos no original).

O espaço social é composto por um conjunto de capitais, em especial o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico, dependendo a distribuição das posições dos agentes nesse universo do tipo e do volume de capital possuído e negociado. O peso relativo e o volume global de capital, em especial o econômico e o cultural, são determinantes para estabelecer as posições dos agentes no sistema multidimensional de coordenadas, além de definir

o tipo de relação estabelecida com os demais agentes na região determinada do espaço e sua posição no interior dos campos sociais.

Os agentes distribuem-se hierarquicamente no espaço social segundo o volume e a estrutura predominante de capital que possuem, ou seja, separam-se os agentes com volumes e estruturas diferentes de capital. A separação por volume hierarquiza os detentores de grande quantidade de capital econômico e cultural daqueles completamente destituídos ou com baixo volume desses capitais, enquanto a separação por estrutura distingue pela importância respectiva das espécies de capitais no conjunto das propriedades. Nesse último aspecto de diferenciação, é oportuno separar, internamente, os detentores de grande capital econômico dos possuidores de grande capital cultural e, respectivamente, os possuidores de níveis intermediários de capital econômico e cultural dos completamente despossuídos de qualquer estrutura de capital. A separação pela estrutura distingue os grupos, internamente, por tipos de capital (BONNEWITZ, 2003).

O volume e a estrutura do capital determinam as posições dos agentes no espaço social. Os agentes possuidores de grande volume de capital posicionam-se como membros pertencentes aos grupos superiores na estrutura social. Esse grupo superior diferencia-se, também, pela estrutura do capital, ou seja, os detentores de grande volume de capital econômico constituem a fração dominante e os detentores de grande volume de capital cultural compõem a fração dominada desse agrupamento superior. No plano intermediário do espaço social, posiciona-se a pequena burguesia, agrupamento que em como característica a absorção dos ideários das classes superiores e a inclinação pela ascensão social. A pequena burguesia também se distingue pelo volume e estrutura do capital, a saber, a pequena burguesia em declínio, composta por profissões tradicionais em decadência, a pequena burguesia em execução, composta por funcionários públicos, professores primários, técnicos e executivos de nível médio em ascensão, e a pequena burguesia nova, com forte capital cultural, mas destituída de capital social. No plano inferior do espaço social, apresentam-se os agentes destituídos de capital e que se caracterizam pela virilidade e pela maior aceitação dos processos de dominação. Esse grupo é constituído pelos operários, pelos pequenos agricultores e pelos pequenos assalariados (BONNEWITZ, 2003).

A compreensão do espaço social no contexto brasileiro passa pela percepção de uma rígida desigualdade e reduzida mobilidade social. Os membros pertencentes aos grupos superiores, a saber, a aristocracia rural, a burguesia industrial e comercial urbana, os membros do estamento burocrático e os altos funcionários estatais utilizam-se, em geral, de práticas corporativistas de cooptação dos intelectuais e de repressão às ações organizadas pela pequena burguesia, cujo sentido é a manutenção do conjunto hierárquico inalterado. Como os mecanismos de representação política e o moderno Estado republicano de direito não se constituíram solidamente, mas combinaram-se com a tradicional estrutura de poder, o resultado dessas estratificadas relações de dominação é a intensificação dos processos clientelistas e mecanismos pessoais de ascensão social. Assim, as camadas mais pobres, localizadas nas extremidades inferiores do espaço social, mantêm históricas relações harmônicas e de submissão com o Estado ao aguardar amparos sociais e, evidentemente, como esses auxílios não aparecem no grau necessário para satisfazer as demandas sociais, apelam para as antigas e eficazes práticas clientelistas para a solução dos problemas sociais.

Essas especificidades do contexto histórico brasileiro constituem um sólido universo cultural que atinge, multidimensionalmente, os campos sociais. Para se compreenderem essas mediações, é necessário definir o conceito de campo. Bourdieu e Wacquant esclarecem que

[...] nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmo social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes [...] (apud BONNEWITZ, 2003, p. 60).

A lógica interna de funcionamento dos campos tem *relativa autonomia*, o que representa que todos os campos submetem-se aos alicerces culturais que edificam o conjunto do espaço social. Assim, se a tradição cultural sedimenta-se sobre as relações pessoais, hierárquicas e morais, combinadas com os fundamentos contratuais, individualistas e igualitários, o que realmente deve ser considerado é como esses elementos tendem a interferir na dinâmica de funcionamento dos campos. Dessa forma, é inadmissível analisar o conjunto dos campos exclusivamente por um modelo de racionalidade moderna competitiva e igualitária em um contexto cultural permeado por relações pessoais e clientelistas, ou seja, a

consideração do funcionamento dos campos deve examinar a lógica pública e a racionalidade burocrática subordinada às dimensões pessoais e morais que orientam o universo social brasileiro.

Nesse sentido, ao se considerar a intensidade das intermediações entre o universo moderno e o tradicional, é essencial identificar as peculiaridades regionais no conjunto da sociedade brasileira. Evidentemente, em alguns contextos sociais, a força dos aspectos culturais tradicionais e sua capacidade de atuação no conjunto dos campos é mais intensa⁵¹, pois varia de acordo com a história de uma determinada região, com a força política dos grupos dominantes no espaço social e com a tradição cultural, que pode ser mais aberta ou mais fechada a interferências.

Assim, para demonstrar a força dos aspectos culturais na dinâmica social seria prudente explicitar as diversas dimensões de atuação desses elementos no funcionamento dos campos. A primeira dimensão refere-se à capacidade dos elementos culturais, a saber, as relações pessoais, o clientelismo político, o moralismo religioso e a hierarquia de perpassarem e interferirem no funcionamento do conjunto dos campos, em razão da força cultural desses conceitos no contexto social brasileiro. Essa constatação estabelece maior interdependência entre os campos movidos pela significativa importância dos aspectos econômicos, mediados, sobretudo, pela presença dos fundamentos culturais. A segunda dimensão de atuação refere-se à interferência na dinâmica interna de funcionamento dos campos. Os elementos culturais orientam o grau de publicização, a intensidade competitiva, os critérios de ascensão, a manutenção do poder, dentre outros fatores que organizam a dinâmica interna de funcionamento dos campos.

Bourdieu e Wacquant esclarecem que o estudo dos campos e o comportamento dos agentes sociais são associados a um jogo. Segundo os autores,

[...] efetivamente, podemos comparar o campo a um jogo (embora, ao contrário de um jogo, ele não seja o produto de uma criação deliberada e obedeça a regras, ou melhor, a regularidades que não são explicitadas e

⁵¹ Essa tese considera as características econômicas regionais como elementos relevantes. A permanência da estrutura cultural tradicional e a subordinação do universo moderno pelo conjunto de referências tradicionais dependem também, dentre outros aspectos, do potencial econômico industrial da região analisada. Ressalta-se que os processos intermediários que relacionam o universo tradicional com o moderno ocorrem na totalidade da sociedade brasileira como elemento distinto da identidade nacional, todavia, com intensidade variável. Em determinadas cidades ou regiões com maior potencial industrial e sedimentadas relações contratualistas estabelecidas entre capital e trabalho, o processo intermediário e relacional se constitui de maneira mais complexa. A investigação realizada concentra-se em uma região predominantemente agrícola com reduzidas relações contratualistas e algumas sub-regiões com práticas de trabalho escravo nas lavouras sucroalcooleiras (LAMARCA, 2009).

codificadas). Temos assim móveis de disputa que são, no essencial, produto da competição entre os jogadores; um investimento no jogo, *illusio* (de *ludus*, jogo): os jogadores se deixam levar pelo jogo, eles se opõem apenas, às vezes ferozmente, porque têm em comum dedicar ao jogo, e ao que está em jogo, uma crença (*doxa*), um reconhecimento que escapa ao questionamento [...] e essa colusão está no princípio de sua competição e de seus conflitos. Eles dispõem de trunfos, isto é, cartas-mestras cuja força varia segundo o jogo: assim como a força relativa das cartas muda conforme o jogo, assim também a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos (apud BONNEWITZ, 2003, p.61).

O volume e a estrutura do capital condicionam a estratégia do agente no campo, no sentido de conservar ou acumular mais capitais, bem como determina a tática de conservação ou subversão das regras estabelecidas. A compreensão do funcionamento dos campos somente pode completar-se ao identificar que “[...] a posição dos agentes sociais num campo é dependente da posição destes no espaço social” (BONNEWITZ, 2003, p.62).

A terceira dimensão refere-se à análise dos aspectos culturais como referência para a compreensão dos elementos motivadores da ação. O estudo dessa dimensão possibilita a apreciação dos sentidos simbólicos articulados para se estabelecer a disputa pelo poder e os princípios éticos recuperados pelos agentes sociais no processo de tomada de decisões no interior dos campos. Assim, os elementos culturais intensificam a interpenetração existente na totalidade dos campos, interferem ativamente na dinâmica interna e orientam os sentidos simbólicos motivadores da ação no interior dos campos sociais.

Para se compreender a dinâmica de funcionamento do campo escolar é necessário considerar os pontos de convergência com o campo político e analisar a presença do poder burocrático e religioso nesse universo social. É necessário, ainda, investigar o grau de interferência dos aspectos culturais na ação interna desses campos e a medida em que essas conexões contribuem para fortalecer os processos de dominação.

Dessa forma, é importante ressaltar que os campos sociais detêm relativa autonomia e funcionam por uma lógica própria. Os limites de atuação de cada um deles, todavia, não é independente; pelo contrário, a tradição cultural estimula significativas margens de convergências, altera determinados procedimentos internos e inspira um conjunto de atitudes coerentes com as tradicionais relações de poder culturalmente estabelecidas.

Desde os princípios do século XIX, em alguns países europeus, o campo escolar associa-se ao moderno poder burocrático e à estrutura do Estado. Apesar dos domínios religiosos manterem alguma influência, consideraremos, inicialmente, as teias de relações estabelecidas entre o campo escolar e o poder burocrático⁵² (BOURDIEU, 2005).

Para perceber as dimensões estabelecidas entre o campo escolar e o poder burocrático; é essencial definir o conceito de Estado. Para Bourdieu,

[...] o Estado é um *x* (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e *simbólica* em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente. Se o Estado pode exercer uma violência simbólica é porque ele se encarna tanto na objetividade, sob a forma de estruturas e de mecanismos específicos, quanto na "subjetividade" ou, se quisermos, nas mentes, sob a forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento. Dado que ela é resultado de um processo que a institui, ao mesmo tempo, nas estruturas sociais e nas estruturas mentais adaptadas a essas estruturas, a instituição instituída faz com que se esqueça que resulta de uma longa série de atos de instituição e apresenta-se com toda a aparência do *natural* (1996, p. 97-8).

O Estado é uma instituição que detém o monopólio da violência física e simbólica, pois é capaz de utilizar meios para impor e inculcar princípios duráveis de visão e de divisão comum do mundo, de acordo com suas próprias estruturas, ou seja, é o lugar por excelência da concentração e exercício do poder simbólico (BOURDIEU, 1996).

Ele é capaz de unificar os diversos códigos culturais, a saber, os códigos jurídicos, lingüísticos e burocráticos, bem como sedimentar uma identidade social coerente com determinados princípios, que pretende designar como sinônimo de verdade. E isto a ponto de estabelecer-se como um banco de capital simbólico hábil o suficiente para instituir sutis relações arbitrárias, que não são identificadas como tais pelos agentes. O Estado consegue reunir um conjunto de mecanismos simbólicos para instituir comportamentos de submissão e obediência, pois se utiliza de instrumentos capazes de ativar disposições cognitivas, princípios comuns e categorias de percepção interiorizadas no inconsciente dos agentes sociais. (BOURDIEU, 1996).

O Estado tem a competência de inculcar a ordem social, pois exerce uma ação formadora de disposições ao constranger e estabelecer disciplinas corporais e

⁵² Ressalte-se que a estrutura burocrática do Estado compõe um abrangente campo; entretanto, o interesse desse estudo restringe-se as relações estabelecidas com o campo escolar (BOURDIEU, 1996; 2005).

mentais capazes de impor, de maneira uniforme, uma determinada estrutura cultural. Essa disciplina e essa percepção do mundo são objetivadas pelo Estado quando este estabelece classificações, enquadramentos e seleções com base na idade, no sexo, na competência, dentre outras características, bem como quando oferece materialidade simbólica aos ritos institucionais realizados pela família, pela igreja, pela escola e incorporados pelos agentes sociais.

A força do Estado e suas relações simbólicas no campo escolar são materializadas por intermédio de uma complexa estrutura burocrática⁵³. A instituição escolar opera pelos mecanismos burocráticos ao recorrer às normas, às técnicas, às regras e aos estatutos impostos pelos sistemas de educação para resolver os problemas cotidianos.

O poder burocrático imprime à instituição escolar uma lógica centrada em uma visão instrumental, baseada na tarefa e nas obrigações técnicas. Nessa perspectiva, a ação na instituição escolar segue uma decisão externa, deliberada e claramente identificada com as orientações educacionais definidas pela estrutura hierárquica do Estado. Na lógica de funcionamento que orienta o poder burocrático, há certo grau de consensualidade em torno de planos e objetivos a serem alcançados que possibilitam a existência de um sistema de preferências completo. Nesse sistema, as alternativas são previamente conhecidas e capazes de oferecer determinados sentidos e escolhas possíveis. O poder burocrático é o modelo de racionalidade típico do homem econômico, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objetiva (WEBER, 1999).

Em teoria, um dos aspectos essenciais que caracterizam o moderno poder burocrático é a exclusão dos interesses particulares do interior da estrutura administrativa e a eliminação de todos os sentimentos pessoais que se subtraem à racionalidade técnica na execução das tarefas oficiais do Estado. Para alcançar

⁵³ Segundo Weber (1999), “[...] a burocracia [...] rege o princípio das competências oficiais fixas, ordenadas, de forma geral, mediante regras, leis ou regulamentos administrativos [...] Rege o princípio da hierarquia de cargos e da seqüência de instâncias, isto é, um sistema fixamente regulado de mando e subordinação das autoridades com fiscalização das inferiores pelas superiores [...] A administração moderna baseia-se em documentos (atas), cujo original ou rascunho se guarda e, em um quadro de funcionários subalternos e escrivães de todas as espécies [...] a moderna organização administrativa separa, por princípio, o escritório da morada privada, distinguindo em geral a atividade oficial, como área especial, da esfera da vida privada, e os recursos monetários e outros meios oficiais da propriedade do funcionário [...] A administração dos funcionários realiza-se de acordo com regras gerais, mais ou menos fixas e mais ou menos abrangentes, que podem ser apreendidas. O conhecimento destas regras constitui, por isso, uma arte especial (conhecimentos jurídicos, administrativos, contábeis) que é posse dos funcionários” (p. 198-200).

esse objetivo, o cargo torna-se, na estrutura da administração estatal, um emprego público⁵⁴ e essa transformação representa a contratação de um conjunto de funcionários especializados que agem movidos por princípios técnicos e destinados a uma finalidade impessoal e objetiva.

A lógica burocrática colabora de maneira efetiva na organização e gestão do campo escolar, ao consubstanciar uma complexa estrutura de ensino, composta por ramos e seções (ou níveis e etapas), cujo objetivo é a aquisição de capital cultural. Essa estrutura de ensino mantém-se associada a um sólido mecanismo de avaliação, cujo objetivo é diferenciar e estratificar os agentes por desempenho e competência no interior dos ramos ou seções profissionais. Cada ramo ou seção indica possibilidades profissionais, em virtude das indissolúveis relações existentes entre o campo escolar e o campo econômico. Evidentemente, o avanço dos agentes na escalada educacional depende da conclusão de cada ramo ou seção, e seu desempenho individual nos processos avaliativos garante um respectivo diploma escolar, com determinado significado simbólico e cultural, que, na prática, representa algum tipo de ascensão social no mercado de bens simbólicos e econômicos⁵⁵ (BOURDIEU, 1998).

O poder burocrático intensifica a influência no campo escolar ao constituir uma estrutura administrativa estatal, denominada sistema educacional, cuja finalidade é organizar, dentre outros aspectos, a gestão, o currículo, o trabalho docente, a formação profissional, o processo avaliativo, a estrutura física, a remuneração dos agentes, aspectos que interferem diretamente no desenvolvimento da prática educativa. Dessa forma, o sistema educacional tem a função de transferir para o conjunto das instituições escolares toda essa disposição administrativa e curricular, bem como implementar as mudanças necessárias para garantir a eficiência da estrutura educativa.

⁵⁴ A estrutura administrativa burocrática determina critérios para a contratação de funcionários públicos, sendo o principal deles a formação técnica específica na área, assim como constitui uma série de benefícios para o exercício do cargo, como plano de carreira, vitaliciedade do cargo, salário fixo e previdência pública. Esses direitos surgem com a finalidade de garantir o rigor técnico e a objetividade na condução dos problemas públicos sem a necessidade de recorrer à assistência pessoal no cumprimento das funções administrativas.

⁵⁵ Bourdieu (1998) acentua a forte interpenetração do campo econômico com os demais campos. A consideração do campo escolar passa pelas relações estabelecidas pelo poder econômico. Em geral, a estrutura escolar, em especial o sistema de classificações, as seções, os ramos e o processo avaliativo consagram a ordem social, pois estabelecem a correspondência entre as propriedades sociais dos agentes e a legítima ocupação das posições no espaço social.

Enfim, o poder burocrático, em suas ligações com o campo escolar, por intermédio do sistema educacional, responsabiliza-se por um conjunto de funções. Dentre elas, encontram-se a distribuição dos ramos e seções (ou etapas e níveis), a organização da gestão administrativa e financeira das instituições, a regulamentação do sistema, o controle da demanda e oferta de serviços educativos, a estruturação das bases curriculares, o controle do desempenho e da eficiência do sistema, a elaboração de mecanismos avaliativos, a formação e remuneração dos agentes escolares.

É significativo ressaltar que o campo escolar, ao estabelecer relações com o poder burocrático, recupera um conjunto de elementos formais e modernos; também formula, todavia, uma lógica própria de atuação. O campo escolar valoriza a cultura erudita, as classificações, a transmissão de conteúdos, os métodos de ensino, a disciplina, a ordem e a obediência. Evidentemente, esses princípios valorizados pelo campo escolar tende a favorecer os grupos posicionados nos estratos superiores do espaço social, detentores de capital cultural e econômico recuperados pela instituição escolar, bem como reforçam as históricas desigualdades ao retardar a ascensão social da pequena burguesia e impedir o acesso das camadas populares a determinados ramos ou seções (BOURDIEU, 1998).

O campo escolar, na ordem social capitalista, sustenta-se sobre a *ideologia do dom*, que dissemina para o conjunto da sociedade, em especial para as classes desfavorecidas, que o destino social é regulado pelo domínio de aptidões naturais e dons inatos. Nesse raciocínio, a instituição escolar tem por objetivo desenvolver e aperfeiçoar essas aptidões naturais, sendo premiados aqueles que pelo talento, capacidades, esforço, dedicação e disciplina conseguem vencer as adversidades e garantir a ascensão social. Assim, a instituição escolar organiza-se estruturalmente para selecionar os indivíduos de acordo com seus talentos e dons naturais e garantir a ascensão daqueles que conseguem, por capacidade individual, desenvolver suas habilidades e destacar-se em relação aos demais indivíduos (BOURDIEU, 1998).

O desenvolvimento do campo escolar contribui significativamente para a manutenção da estrutura social, ao estimular as classificações, o acesso restrito a determinados ramos e seções, a valorização dos conteúdos eruditos, o culto à disciplina, o estabelecimento de relações de autoridade, o fortalecimento da hierarquia burocrática, dentre outros aspectos. Evidentemente, o campo escolar associado ao poder burocrático imprime aos agentes um conjunto de valores,

práticas e orientações capazes de consolidar um *habitus institucional* (NOLÊTO, 2005).

Segundo Nolêto (2005)

[...] às instituições sociais recai a prerrogativa de executarem suas finalidades e intenções utilizando-se de autoridade moral, exercendo poder e violência, modulando a conduta individual e também coletiva dos sujeitos que a compõem, estabelecendo sistemas de controle para a total eficácia de suas propostas. As relações entre sujeitos e instituições sociais são carregadas de força. Relações de força que imprimem o *habitus institucional*. Na instituição social não existe um indivíduo completamente autônomo e também nenhum outro que responda com ações completamente adaptáveis a situações herdadas e impostas. O que ocorre é uma autonomia relativa, em que o profissional cercado pela quadratura institucional, pressiona-a, mas dentro de circunstâncias que lhe são desfavoráveis porque a instituição exerce poder, violência, mecanismos de coerção e autoridade moral que a legitimam, sobretudo no processo de criação de um *habitus institucional*. Porém, imersa no campo social, a instituição, também como agente social institucional, está sujeita às influências, conjunturas e pressões de outros campos, ou seja, o *habitus institucional* também é construído historicamente e resultado das intervenções tanto dos sujeitos que integram a instituição quanto do posicionamento e manutenção dessa instituição no campo social. (p.35-6, grifos no original).

Na instituição escolar, essas práticas manifestam-se quando os agentes têm que responder de maneira impessoal a uma série de situações que correspondam às orientações e determinações impostas pelo poder burocrático. Os mecanismos de controle, em especial do trabalho docente, manifestam-se de várias formas na prática escolar, como no preenchimento dos diários de classe, na determinação dos dias letivos, no cumprimento dos conteúdos, nas fichas de registros, nos planos de aula, na definição do quadro de notas, na organização do conselho de classe, dentre outras formas. É nessas ocasiões que o campo escolar estabelece as principais linhas de comunicação e atuação com o moderno poder burocrático, pois nessas circunstâncias, os valores educacionais unificam-se com a lógica técnica proveniente da burocracia para tornarem-se a referência fundamental para o comportamento dos agentes no cerne da instituição escolar.

É importante recuperar que os campos sociais detêm uma relativa autonomia e funcionam por uma lógica própria; todavia, o limite de atuação do campo é determinado pelas margens de comunicação e convergências estabelecidas entre o conjunto dos campos sociais. Dessa forma, para se compreender a dinâmica de atuação dos campos, é necessário ter em mente que as convergências ocorrem pela mediação dos aspectos culturais, a saber, as relações pessoais, a hierarquia, o clientelismo político e o moralismo religioso, que subordinam a autonomia dos

campos aos sentidos culturais significativos presentes no conjunto da sociedade brasileira. O resultado desse processo mediado pelos aspectos culturais é a redução do grau de autonomia, a indução de comportamentos conservadores, o reforço dos mecanismos de dominação e a reprodução das relações de poder.

Na prática, o conjunto desses elementos somente é percebido pelos agentes porque estabelece significativas associações com fortes aspectos culturais inculcados, capazes de realizar conexões simbólicas no universo inconsciente dos agentes escolares. Assim, o *habitus institucional* forma-se como resultado de diversas negociações e processos coercitivos; por um lado, a pressão oficial do poder burocrático, capaz de forçar a obediência às regras definidas pelo sistema educacional e, por outro, os anseios do campo escolar, movido pela lógica educativa associada à cultura erudita. Essas duas dimensões são permeadas, todavia, por percepções, crenças e concepções originárias do plano cultural, capazes de redimensionar os códigos disseminados e estabelecidos pelos campos ao universo cultural incorporado pelo agente escolar.

Em função dessas negociações, os agentes escolares na instituição escolar encontram-se permanentemente, em *estado intermediário* entre a necessidade imperativa de cumprir os dispositivos impessoais, individuais, racionais e burocráticos e os valores pessoais, morais, hierárquicos e clientelistas que orientam o universo cultural. Esse permanente *estado intermediário* permeia o cotidiano do docente, interfere em suas decisões, condiciona suas relações com os alunos e com os demais agentes escolares e, principalmente, compromete a definição de sua identidade profissional.

Desse modo, o processo de tomada de decisões dos agentes escolares é sempre movido por dubiedades éticas, ou seja, em determinadas circunstâncias, é orientado pelas referências burocráticas e, em outras, pelas relações pessoais. Não há um critério único, objetivo e racional capaz de orientar, uniformemente, as decisões dos agentes escolares na instituição escolar.

O elemento principal no processo de tomada de decisões na instituição escolar é o *intermediário e complementar*. A lógica de ação no campo escolar combina processos intermediários que envolvem os fundamentos técnico-burocráticos, as relações pessoais, a moral religiosa, as diversas formas de hierarquia e o clientelismo político. Na prática, a maioria das decisões segue esses

fundamentos culturais e obedece a processos intermediários, sem rupturas em relação às origens desses princípios e seus vínculos ideológicos.

Essa peculiaridade do campo escolar no contexto brasileiro, cuja capacidade de operar pelos princípios técnico-burocráticos articulados às relações pessoais, à moral religiosa, à hierarquia e ao clientelismo político, oferece um conjunto de referências ainda pouco pesquisadas para se entender o universo de sentido que orienta as atitudes e os comportamentos dos agentes nas instituições escolares.

2.3 O campo político e suas articulações com o campo escolar

No modelo liberal democrático, a atuação política refere-se ao conjunto das atividades desenvolvidas pelos agentes sociais concernentes à discussão e às ações práticas para a solução, por intermédio das estruturas de representação política, dos problemas existentes na sociedade. Nesse contexto, a ação política tem a finalidade de ampliar os mecanismos de representação, controlar as ações do poder executivo e parlamentar assim como regular os procedimentos decisórios concernentes ao direcionamento político e ideológico assumido pelos órgãos estatais relativos ao controle das instituições sociais.

Assim, o principal propósito da ação política consiste em tentar estabelecer procedimentos de controle e direcionar as políticas públicas, em consonância com um determinado projeto de sociedade. O controle do Estado é o alvo principal da ação política, pois o Estado é a instituição capaz de oferecer segurança pública, regulamentar a oferta dos serviços sociais e atuar no controle das instituições responsáveis pela acumulação e reprodução dos diversos tipos de capital.

O campo político pode ser definido como lugar de concorrência pela conquista do poder de representar um conjunto de indivíduos e monopolizar o direito de falar e agir em nome deles. O poder das idéias defendidas pelos políticos depende da força mobilizada por elas no interior dos grupos enquanto a capacidade de promover a prática política desenvolve-se ao transformar-se esse conjunto de aspirações em melhorias concretas para os grupos representados (BOURDIEU, 2002).

O capital político é um tipo de poder simbólico que provém da confiança e do reconhecimento de determinadas pessoas como capazes de representar os interesses de um grupo nas diversas instâncias sociais. A crença e a fé são

elementos essenciais que nutrem o capital político⁵⁶ e revigoram-se na medida em que os representantes assumem determinados postos ou espaços políticos na estrutura burocrática do Estado, capazes de efetivar os interesses dos grupos e conquistar um conjunto de benefícios materiais e simbólicos, para os agentes sociais ligados a esse projeto político (BOURDIEU, 2002).

Nos tradicionais regimes democráticos ocidentais, os representantes políticos convivem, teoricamente, com a contradição de defender os interesses estabelecidos pelos grupos que representam, o que, em determinadas circunstâncias, implica, simultaneamente, manter a estrutura de privilégios e a fidelidade aos princípios éticos defendidos pela orientação partidária. No contexto brasileiro, essas relações são extremamente complexas, em virtude da tradição centralizadora do Estado, dos restritos canais de representação política, do corporativismo burocrático, da pouca tradição partidária e das relações pessoais. Esses fatores, dentre outros, estabelecem uma prática política associada à permanência no poder, ao clientelismo político, à corrupção, a alianças com as oligarquias políticas, ao patrimonialismo e à negociação com a burocracia estatal.

Na sociedade brasileira, os reduzidos mecanismos de representação política são monopolizados, em geral, por profissionais que elaboram significativos modos de atuação cuja finalidade é a manutenção de uma consolidada engrenagem política. Os restritos mecanismos de representação e a pouca tradição partidária tendem a reforçar uma lógica de conformação no campo, pois privilegiam a manutenção e a permanência de determinados grupos no poder acostumados a beneficiar-se de privilégios, independentemente dos interesses dos indivíduos representados, que permanecem marginalizados dessa correlação de forças.

Essa prática conduz quantidade significativa da população, destituída de efetivos mecanismos de representação e convencida da pequena possibilidade de transformar essas relações de força, a optar pelo apoliticismo. Evidentemente, esses políticos profissionais, que dominam as sinuosas relações de poder e as estratégias de manutenção da engrenagem política, utilizam-se da relativa liberdade de atuação do campo para impor seus interesses pessoais como se fossem os de seus

⁵⁶ Bourdieu (2002) esclarece que essas relações ocorrem em decorrência da intensa mobilização de poder simbólico estabelecido no campo político. O autor define poder simbólico como “[...] um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (p.188).

mandantes. Na prática, não há uma tradição igualitária de representatividade político-partidária constituída, mas uma engrenagem consolidada que favorece as relações pessoais, a manutenção da estrutura de dominação, o poder das oligarquias políticas e as desigualdades sociais.

O campo político, com suas táticas de manutenção do poder, produz em seus integrantes a absorção de competências específicas coerentes com essa lógica. Os profissionais da política são capazes de dominar os sentidos objetivos, simbólicos e o efeito social de suas tomadas de posição graças ao domínio que possuem das regras do jogo. Assim, dirigem suas atitudes em conformidade com a decodificação desses símbolos e com as posições relativas de seus adversários no campo. Essa percepção política dos princípios que fundamentam as tomadas de posições possibilita-lhes escolher com precisão as decisões convenientes e adequadas nas diversas situações bem como separar-se de seus oponentes no micro-espço do campo político (BOURDIEU, 2002).

A moeda de troca das relações e dos interesses estabelecidos no campo são os partidos políticos. Segundo Bourdieu (2002),

[...] os agentes por excelência desta luta são os partidos, organizações de combate especialmente ordenadas em vista a conduzirem esta *forma sublimada de guerra civil*, mobilizando de maneira duradoura, por previsões prescritíveis, o maior número possível de agentes dotados da mesma visão do mundo social e do seu porvir. Para conseguir essa mobilização duradoura, os partidos devem, por um lado, elaborar e impor uma representação do mundo social capaz de obter a adesão do maior número possível de cidadãos e, por outro lado, conquistar postos (de poder ou não) capazes de assegurar um poder sobre seus atributários (p.174 – grifos do autor).

Em geral, nas sociedades democráticas, os partidos políticos conseguem agregar um determinado conjunto de interesses; essas relações, todavia, são mediadas pelas negociações estabelecidas com seus concorrentes, ou seja, seria inconveniente definir os reais interesses partidários sem considerar os anseios de seus concorrentes no interior do campo. Na realidade, a tradição partidária responde apenas parcialmente aos anseios e aos significados culturais relativos à prática política. O comportamento principal que determina os assuntos políticos tende a ser a cultura política. A cultura política pode ser entendida como um conjunto de representações compartilhadas por um determinado agrupamento social, capaz de motivar a ação e a reciprocidade social associada aos comportamentos políticos.

Serge Berstein, segundo Dutra (2002),

[...] retém e aprofunda a idéia de cultura política como 'sistema de representações portadoras de normas e valores que constituiriam a identidade de grandes famílias políticas'. Essas famílias podem ser a família socialista, a republicana, a comunista, a centrista, entre outras. Portanto, no espaço do trabalho de compreensão das motivações dos atos políticos e do pensamento político que lhes é subjacente se definiria uma espécie de 'código', expresso por um conjunto de referentes formalizados e compartilhados pelos indivíduos e pela coletividade, os quais seriam adquiridos e traduzidos num determinado ambiente cultural (p. 24).

Na prática, essas diversas culturas políticas convivem em uma mesma sociedade e oferecem representações compartilhadas para um determinado agrupamento social. De acordo com Berstein, “[...] existe uma pluralidade de culturas políticas, mas com zonas de abrangência que correspondem à área dos valores compartilhados” (1998, p.355). Na realidade, o que se altera é a área de influência das diversas culturas políticas em relação aos valores compartilhados em determinados momentos da história, ou seja, em circunstâncias históricas específicas, os valores compartilhados por uma determinada cultura política podem ampliar suas áreas de influência em relação ao conjunto das outras culturas. Evidentemente, isso não significa que as outras culturas políticas que compartilham o mesmo espaço social deixem de existir, mas que têm a margem de influência reduzida em relação à oferta de valores e representações capazes de interferir no comportamento político (BERSTEIN, 1998).

De acordo com Dutra (2002), há quatro pressupostos básicos que definem um projeto analítico em relação à compreensão histórica das culturas políticas. O primeiro é a significativa importância e o lugar ocupado pela cultura política enquanto um dos elementos determinantes da elucidação dos fenômenos políticos. O segundo é o caráter plural das culturas políticas no interior de uma mesma nação. Essa questão possibilita reverter a visão, defendida pelos comportamentalistas e evolucionistas americanos, de que existe apenas uma cultura política nacional capaz de ser transmitida por herança para as posteriores gerações, bem como a defesa de uma hierarquia das culturas políticas⁵⁷ (DUTRA, 2002).

⁵⁷ Segundo Dutra (2002), “[...] num mesmo momento histórico, portanto, podem existir culturas políticas plurais, referidas às raízes filosóficas ou históricas diferentes, tendo concepções opostas de poder, visando projetos opostos de sociedade e com valores antagônicos. Contudo, em torno dessas culturas políticas podem se reunir várias “famílias políticas”, as quais, segundo a definição do autor, podem ter sua identidade ‘apreendida através de associações, sociedades de pensamento, de jornais, de livros, próximos de forças políticas revestidas ou não de uma forma militante, que podem dar lugar a atitudes, a tomadas de posição, de ações, carregadas de uma forma partidária’ (p.25).

O terceiro pressuposto, esclarece,

[...] que em determinadas circunstâncias históricas, quando o plano dos valores compartilhados é bastante extenso, uma cultura política pode se tornar dominante frente às demais. Isso não significa, no entanto, a anulação da existência de culturas políticas antagônicas, nem de uma convivência, ainda que conflituosa, lado a lado, ou mesmo, eventualmente, de uma certa composição e troca de influências entre elas. Daí elas deverem ser tomadas nesse movimento próprio e não enquanto um dado imóvel aprisionado numa tradição política. Do que resulta a pressuposição de que as culturas políticas evoluem na história em função de determinadas conjunturas e também devido à influência de outras 'culturas políticas vizinhas', podendo, nos seus vários movimentos, declinar ou se marginalizar, quando deixam de responder às aspirações da sociedade, da mesma maneira como apareceram, ou seja, em resposta a problemas específicos e fundamentais da vida pública (DUTRA, 2002, p. 26).

O quarto pressuposto demonstra que uma cultura política não é uma mensagem unívoca. Em geral, a cultura política sofre um conjunto diversificado de influências em seus processos de integração que lhe confere uma identidade específica. Os canais de integração, em especial a família, a escola, a igreja, os grupos de convivência social, a mídia, a memória interferem na composição da cultura política e, principalmente, na forma em que se exerce sobre os indivíduos e a coletividade (DUTRA, 2002).

A descrição desses pressupostos possibilita a percepção de que a cultura política é um fenômeno coletivo, pois envolve grupos inteiros que compartilham interpretações, proposições, discursos, crenças e símbolos comuns, bem como serve para identificar que essas convicções têm legitimidade nas associações culturais estabelecidas entre os valores compartilhados e as essências das culturas políticas.

A argumentação sobre a cultura política permite demonstrar que, em circunstâncias históricas e culturais específicas, quando o plano de valores compartilhados é suficientemente extenso, determinada cultura política pode tornar-se dominante frente às demais. Evidentemente, essa constatação não significa a anulação das outras culturas políticas, mas a subordinação do conjunto delas a fundamentos culturais significativos enraizados em um contexto histórico demarcado.

Esses fundamentos culturais podem ser identificados pela força dos valores compartilhados, ainda capazes de responder às aspirações da sociedade, principalmente, quando se refere às dimensões do campo político. Na sociedade brasileira, a hierarquia, as relações pessoais, a moral religiosa e o clientelismo

político manifestam-se oportunamente como referência lógica para a solução dos problemas políticos. Ressalte-se que, para uma compreensão totalizante desses aspectos instituídos na sociedade, não é prudente analisá-los isoladamente ou em suas oposições; ao contrário, é essencial apreendê-los em suas formas intermediárias ou em suas relações com as demais culturas políticas.

Nesse contexto, as relações pessoais, o clientelismo político, o moralismo religioso e a hierarquia como conceitos elementares na formação da identidade social brasileira, são capazes de conviver, sem grandes rupturas ou conflitos ideológicos de diferenciação, com o conjunto das famílias políticas, inclusive com a moderna cultura republicana formulada sob a égide do Estado de direito. De modo geral, verifica-se que esses aspectos culturais edificados na sociedade brasileira perpassam o conjunto dos campos sociais e tendem a estimular relações intermediárias, em especial com o poder burocrático e religioso em convergência com o campo político.

Na prática, o espaço social brasileiro estrutura-se sobre diversas dimensões; a primeira refere-se à distribuição por volume e estrutura de capital econômico e cultural; a segunda, refere-se aos aspectos culturais comuns, a saber, as relações pessoais, a hierarquia, a moral religiosa, e o clientelismo político, que interferem significativamente na composição dos campos; a terceira constitui-se por campos representados como microcosmos sociais *relativamente autônomos*, dotados de uma lógica própria, muito embora com limites e abrangência previamente estabelecidos pelos aspectos culturais.

Na especificidade cultural brasileira, os campos detêm *relativa autonomia* e funcionam segundo uma lógica própria; os limites de atuação de cada um deles são regidos, contudo, pela tradição cultural, que define as margens de convergência entre os campos, as estratégias internas de organização e orientam as percepções dos agentes no processo de tomada de decisões. O reconhecimento social desses aspectos culturais como solução para problemas que aparecem no cotidiano pode ser dado somente pela representatividade cultural e histórica desses valores. A legitimidade desse plano de valores compartilhados atinge a maioria dos campos, em especial o campo político, pela natureza das relações estabelecidas na dinâmica interna desse campo social.

O campo político é o elemento determinante do conjunto de relações de poder que sedimentam esse universo tradicional. Do campo político originam-se as

principais relações de poder, as práticas clientelistas e patrimoniais bem como o resgate de um conjunto de símbolos capazes de recuperar os elos dotados de sentido responsáveis pela legitimação da estrutura de poder. O campo político consegue articular os diversos símbolos culturais de poder existentes no universo religioso e estatal-burocrático para transformá-los em processos de dominação. Essa capacidade de aglutinar esses símbolos culturais legitima esse campo como disseminador de uma lógica própria de poder capaz de submeter os agentes a uma determinada estrutura social.

O centro de atuação do campo político é a estrutura burocrática estatal responsável pelo monopólio da violência física e simbólica sobre o conjunto dos agentes sociais. Na prática, os grupos detentores de poder na dinâmica interna do campo político utilizam-se da estrutura estatal para disseminar uma determinada lógica de dominação que ratifica o poder instituído sobre o conjunto da sociedade. A força do campo político provém da capacidade desses agentes, em sintonia com a dinâmica interna do campo, de recuperar e mobilizar com eficiência os sentidos simbólicos incorporados aos fenômenos culturais. Os agentes atuantes no campo político conseguem redirecionar os dispositivos simbólicos associados às *teias de poder* próprios do universo religioso, do plano estatal-burocrático, das relações pessoais e paternalistas, para legitimar os procedimentos autoritários de dominação.

No caso brasileiro, a legitimidade do campo político origina-se da tradição patrimonial como referência de utilização pessoal da estrutura administrativa estatal para disseminar uma determinada lógica de dominação e da significativa presença de práticas mandonistas, coronelistas e clientelistas como referência constituída de relação social com o poder político. Esses elementos culturais, consolidados na história social brasileira, acrescidos à força da religiosidade católica, são permanentemente manipulados pelos agentes detentores de poder no interior do campo político ao disseminar a crença coletiva de que certas *pessoas* possam representar melhor os interesses políticos de um determinado agrupamento social porque estabelecem vínculos próximos com o poder religioso, capaz de oferecer um conjunto de referências morais que, em convergência com o campo econômico, legitimam o poder e corroboram as práticas políticas tradicionais.

Assim, os campos sociais, apesar da relativa autonomia, mantêm intrincadas relações de interdependência, cuja finalidade é a manutenção de uma estrutura complexa de poder e dominação. Para exemplificar, no cerne do campo político, os

grupos formam-se com base no parentesco ou nos laços de amizade, que representam o predomínio das relações pessoais e do clientelismo político sedimentado pelo moralismo religioso, capaz de legitimar, no plano espiritual, esses elementos culturais aglutinados pelo campo. Na prática, o campo político consegue unificar esses aspectos culturais relevantes com o capital⁵⁸ econômico e social mobilizado, a ponto de legitimar esse conjunto de elementos e a ação de algumas pessoas para o exercício das relações de poder.

Os grupos políticos associados às famílias tradicionais detentoras de capital econômico articulam-se e lutam no interior do campo político para conquistar cargos e poderes na estrutura estatal. Evidentemente, as relações no campo político contam com a adesão do poder religioso, capaz de legitimar os membros das famílias tradicionais para a ocupação dos cargos “públicos”, ao oferecer referências morais que identificam as lideranças políticas com os atributos sagrados. A ocupação do cargo “público” legitima a liderança política, principalmente pela demonstração de comando no campo político, capacidade de condução do cargo no universo burocrático e revitalização do poder religioso, em conformidade com os interesses do grupo de sustentação política. A indicação dos membros subalternos do agrupamento para a ocupação de cargos “públicos” representa a garantia do controle do poder burocrático e a permanência das alianças no campo político, bem como a manutenção das normas estabelecidas, a submissão, a hierarquia e o reforço da estrutura de poder (BOURDIEU, 2002; 2005).

O campo político estabelece relações com o campo escolar na medida em que representa a possibilidade concreta de interferir na distribuição e provisão de capital cultural. O interesse político pelo controle desse campo ocorre em razão de um conjunto de fatores, dentre eles a valorização da esfera escolar como mecanismo de ascensão social, o controle do Estado na regulamentação dessa competência, o poder de realizar trocas políticas e os benefícios associados ao domínio de um campo de elevado interesse social.

Dessa forma, o campo escolar, em suas convergências com o poder burocrático, é marcadamente atingido pelas motivações políticas. Em algumas

⁵⁸ Segundo Bourdieu (1998), “[...] o capital social é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo como conjunto de agentes que, não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (p.67).

instituições escolares municipais “públicas”, os cargos de diretor, coordenador pedagógico, secretária geral e alguns cargos docentes são preenchidos mediante indicação política. Evidentemente, todas essas indicações satisfazem determinados interesses políticos e garantem a permanência de alianças capazes de manter o funcionamento da estrutura burocrática, em comum acordo com os interesses políticos dos grupos dominantes.

Assim, a maioria das decisões tomadas nas instituições escolares sofre dupla pressão; por um lado, o controle do poder burocrático, ao reproduzir as normas técnicas e regimentais, que, apesar da formalidade, não são destituídas de interesses políticos e, por outro lado, a interferência direta dos agentes políticos, que transferem os interesses dos grupos para as relações cotidianas existentes no interior da instituição escolar. Em relação ao trabalho docente, as mesmas relações de dominação se mantêm, pois os agentes escolares percebem, em muitas circunstâncias, a força dos interesses políticos diluídos nas orientações disseminadas pelo sistema educacional, em detrimento de encaminhamentos pedagógicos mais eficazes oferecidos pelo campo escolar.

Os docentes identificam a atuação do campo político no cerne das decisões implementadas pelo poder burocrático e o seu poder de persuasão sobre o campo escolar. O campo político tem significativo poder nesse universo social, pela habilidade de mobilizar um conjunto de recursos capazes de revitalizar os fundamentos culturais que edificam essa sociedade. Evidentemente, como esses campos são perpassados por relações pessoais, pelo moralismo religioso, pela hierarquia e pelo clientelismo político, o conjunto dos docentes não tem condições de transpor essas barreiras culturais, porque isso significaria o rompimento dos pilares que edificam o conjunto das ações dotadas de sentido nesse universo cultural.

Na prática, as ações desenvolvidas na instituição escolar são permeadas pela tradição cultural, capaz de definir os tipos de relações de poder formuladas nos diferentes campos e determinar os comportamentos políticos dos agentes, ao recuperar um conjunto de elos simbólicos estabelecidos no inconsciente. Elos que dificultam o rompimento com a estrutura de poder sob o risco de destruir os próprios pilares culturais, que dotam as ações dos agentes de algum sentido social.

2.4 O poder religioso e a instituição escolar

Para se compreenderem os estreitos vínculos mantidos entre o campo escolar e o poder religioso, é fundamental definir o conceito de religião a que se referem.

Para Geertz (1989) a religião é,

[...] um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (p. 67).

A religião atua no plano simbólico e oferece uma interpretação cósmica para a realidade, capaz de determinar com precisão certos sentimentos e transformar atitudes, em conformidade com o plano transcendental. Bourdieu (2005) explica o poder e a funcionalidade da religião da seguinte forma:

[...] em sua qualidade de sistema simbólico estruturado, a religião funciona como princípio de estruturação que 1) constrói a experiência (ao mesmo tempo que expressa) em termos de *lógica em estado prático*, condição impensada de qualquer pensamento, e em termos de *problemática implícita*, ou seja, de um sistema de questões indiscutíveis delimitando o campo do que merece ser discutido em oposição ao que está fora de discussão (logo, admitido sem discussão) e que 2) graças ao efeito de consagração (ou de legitimação) realizado pelo simples fato da explicitação, consegue submeter o sistema de disposições em relação ao mundo natural e ao mundo social (disposições inculcadas pelas condições de existência) a uma mudança de natureza, em especial, convertendo o ethos enquanto sistema de esquemas implícitos de ação e de apreciação em ética enquanto conjunto sistematizado e racionalizado de normas explícitas (p.46).

A religião, ao cumprir sua função ideológica de absolutizar o relativo e legitimar as relações arbitrárias, consegue reforçar a ordem instituída por determinado grupo na estrutura social. A religião utiliza-se de um conjunto de rituais para garantir a manutenção da ordem social e legitimar o poder exercido pelos grupos dominantes. A estrutura religiosa, pelo procedimento da consagração, consegue amenizar as relações de dominação e transformá-las em algo aceitável, em especial por intermédio das sanções santificantes, capazes de converter em limites aceitáveis as barreiras econômicas, ou seja, manipulam as aspirações e ajustam as expectativas vividas às oportunidades objetivas (BOURDIEU, 2005).

A religião consegue inculcar um conjunto de práticas e representações cujo sentido é a manutenção da estrutura social, porque tem a capacidade de manipular

os limites do conhecimento e produzir sanções simbólicas capazes de impor um determinado tipo de condições materiais de existência (BOURDIEU, 2005).

O estudo sobre a religião torna-se significativo na medida em que determinado grupo aproveita-se do tipo de prática religiosa, em especial dos bens de salvação prometidos por um sistema de crenças, para corroborar as propriedades materiais e simbólicas vinculadas a uma posição determinada na estrutura social.

Segundo Bourdieu (2005),

[...] em uma sociedade dividida em classes, a estrutura dos sistemas de representações e práticas religiosas próprias aos diferentes grupos e classes, contribui para a perpetuação da ordem social (no sentido de estrutura das relações estabelecidas entre os grupos e as classes) ao contribuir para consagrá-la, ou seja, sancioná-la ou santificá-la. Tal sucede porque, no momento mesmo em que ela se apresenta oficialmente como una e indivisa, esta estrutura se organiza em relação a duas posições polares, a saber: 1) os sistemas de práticas e de representações (religiosidade dominante) tendentes a justificar a hegemonia das classes dominantes; 2) os sistemas de práticas e de representações (religiosidade dominada) tendentes a impor aos dominados um reconhecimento da legitimidade da dominação fundada no desconhecimento do arbitrário da dominação e dos modos de expressão simbólicos da dominação (p. 53).

A capacidade de relacionar a estrutura religiosa à ordem das posições no espaço social somente alcança viabilidade mediante o papel decisivo exercido pelos líderes religiosos e pela Igreja. Esses são capazes de mobilizar um conjunto de elementos simbólicos, dentre eles os rituais litúrgicos, as cerimônias, os mitos, os símbolos sagrados, responsáveis pela persuasão e sedução dos indivíduos no processo de apropriação do universo simbólico.

A Igreja é uma instituição de importância significativa, pela capacidade de produzir determinados tipos de bens de salvação e reproduzir o desconhecimento a respeito do arbitrário da dominação. A Igreja reafirma a ordem política ao utilizar um conjunto de rituais sagrados capazes de contribuir para a manutenção da ordem simbólica. Os símbolos religiosos são capazes de inculcar significativos esquemas de percepção, pensamento e ação objetivamente conferidos às estruturas políticas, pois naturalizam as representações acerca da ordem do mundo mediante a imposição de pensamentos comuns e, ao recuperarem a autoridade religiosa, para combater, no plano simbólico, as tentativas de subversão da ordem política (BOURDIEU, 2005).

Efetivamente, as relações estabelecidas pelo poder dos símbolos religiosos, ao absolutizar o relativo e legitimar o arbitrário, tendem a impor uma referência hierárquica de pensamento que reconhece a existência de pontos privilegiados no

espaço cósmico e político⁵⁹ que, inevitavelmente, naturalizam as relações de dominação e de ordenamento social (BOURDIEU, 2005).

O poder religioso mantém significativas relações com o campo escolar. Durante vários séculos, o papel da educação esteve relacionado com o moralismo e a prática religiosa. É interessante observar que a educação moral e a religião católica têm fortes raízes na história da educação, em especial, na definição do currículo escolar brasileiro, influência que ainda permanece forte a ponto de a luta pela emancipação da educação do domínio religioso ainda não se constituir unanimidade no campo escolar.

No período colonial, a sociedade luso-brasileira estabeleceu como referência educativa os preceitos da religião católica, em especial, da ordem jesuíta, que se tornou responsável pela catequese e pela educação institucionalizada durante toda essa fase de desenvolvimento econômico. A catequese, como primeira experiência educativa desenvolvida na colônia, priorizava a doutrina cristã, os dogmas religiosos, os princípios morais, os rituais litúrgicos e os cerimoniais católicos. Esse conjunto de atividades era o conteúdo da catequese e a finalidade dessas práticas consistia em converter os nativos aos referenciais religiosos dos colonizadores e, conseqüentemente, torná-los mais dóceis ao processo de colonização (ZOTTI, 2004).

A organização curricular no primeiro período da fase colonial consistia no aprendizado do português e na iniciação à doutrina cristã. Após o exercício desses conhecimentos básicos, partia-se para o aprendizado da leitura, da escrita, do canto orfeônico e da música instrumental. Para os que se destacavam, a continuação dos estudos incluía o ensino da gramática latina, a preparação para as humanidades superiores, a filosofia e a teologia, ou seja, culminava na continuação dos estudos na Europa. Contudo, àqueles com baixo desempenho eram reservados o ensino profissional, agrícola ou manufatureiro. Essa proposta resiste até a morte de Manuel

⁵⁹ Segundo Bourdieu (2005), “[...] a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política, ao passo que a subversão simbólica da ordem simbólica só consegue afetar a ordem política quando se faz acompanhar por uma subversão política desta ordem. Tal afirmação decorre, sobretudo, da interação de dois fatores e processos: a) a autoridade propriamente religiosa e a força temporal que as diferentes instâncias religiosas podem mobilizar em sua luta pela legitimidade religiosa dependem diretamente do peso dos leigos por elas mobilizados na estrutura das relações de força entre as classes; b) em conseqüência, a estrutura das relações objetivas entre as instâncias que ocupam posições diferentes nas relações de produção, reprodução e distribuição de bens religiosos, tende a reproduzir a estrutura das relações de força entre os grupos ou classes embora sob a forma transfigurada e disfarçada de um campo de relações de força entre instâncias em luta pela manutenção ou pela subversão da ordem simbólica” (p.70).

da Nóbrega, em 1570. A segunda fase da educação jesuítica incentiva a criação dos colégios, responsáveis pela condução do ensino das primeiras letras, do ensino secundário e superior. Esses colégios jesuítas tinham por objetivo formar padres missionários, a elite aristocrática e os funcionários para a administração da estrutura colonial e do Estado (ZOTTI, 2004).

O modelo de educação proposto pelos jesuítas, em especial na segunda fase, dedicava-se a uma educação literária, humanista e aristocrática voltada para a formação dos filhos dos colonos. O papel dos jesuítas foi marcado pela formação das elites, sobretudo, com a exaltação de um modelo pedagógico que orientava a manutenção da estrutura de dominação e de poder na sociedade colonial. Os jesuítas não se preocupavam com a educação das camadas mais pobres da sociedade, o que caracterizava sua prática educativa como essencialmente aristocrática.

A organização do ensino e a lógica pedagógica desenvolvida pela ordem jesuíta tem como referência a *Ratio Studiorum*⁶⁰. O ensino elementar era oferecido pela própria família e intensificado nos colégios e o curso secundário abrangia a retórica, as humanidades e a gramática, focalizando a educação humanista, com forte orientação religiosa. Os cursos superiores, em artes ou teologia, restringiam as possibilidades de formação profissional⁶¹. O modelo de educação seguido pelos jesuítas, cuja origem remonta à escolástica medieval, reproduzia as posições dos diferentes grupos no espaço social colonial. Poucos eram aqueles que poderiam dedicar-se aos estudos, possibilidade que se tornava um privilégio; em contrapartida, criavam-se preconceitos em relação àqueles que não podiam dedicar-se aos estudos aristocráticos instituídos pela ordem religiosa, que, na prática, referiam-se à maioria da população trabalhadora, formada por escravos e nativos (ZOTTI, 2004).

Os jesuítas permaneceram responsáveis pela educação até 1759, quando foram expulsos de Portugal e do Brasil, em virtude das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, ministro de Dom José I. Apesar da demora de 13 anos para se

⁶⁰ A *Ratio Studiorum*, plano de estudos publicado em 1599, continha um conjunto de regulamentos e prescrições a serem obedecidos nos colégios, além de significativas referências a respeito da doutrina católica.

⁶¹ Segundo Zotti (2004), “[...] a organização da educação jesuítica, mais especificamente o currículo humanista, tinha, acima de tudo, objetivo religioso. Por isso, o conteúdo literário e a metodologia do curso de humanidades e dos cursos superiores visavam afastar os intelectuais das demais orientações religiosas, bem como da nascente ciência moderna, pois poderia levá-los a perceber as limitações do método escolástico medieval adotado pelos jesuítas” (p.24).

efetivarem na colônia, as reformas substituíram o modelo educacional anterior, ao criar as aulas régias, que se constituíam em unidades de ensino com professor único estabelecido para determinada disciplina, cujo objetivo era modificar a antiga estrutura disciplinar oferecida nos colégios jesuítas. Eram aulas autônomas, avulsas e fragmentadas, independentes de um currículo ordenado e hierarquizado, em contraposição ao caráter unitário, estruturado do ensino secundário com o curso de humanidades oferecido pelos jesuítas. Na prática, entre a expulsão dos jesuítas e a vinda da corte portuguesa para o Brasil, há uma degradação e precarização da estrutura educacional brasileira (ZOTTI, 2004).

O período monárquico manteve a desconsideração pelo ensino primário e secundário. A significativa preocupação com o ensino superior e a marginalização das demais etapas do ensino demonstram o sentido aristocrático atribuído pelas elites à questão educacional no Brasil. O ensino primário teve, em 1827, a primeira lei de instrução elementar, que manteve a responsabilidade prioritária da oferta de educação primária a cargo da família, por intermédio de preceptores. Evidentemente, essa regulamentação legal para o provimento do ensino primário descartava a responsabilidade de o Estado aumentar a quantidade de escolas e investir na expansão da oferta dessa etapa de estudos, bem como reforçava a compreensão social que associava o ensino primário ao seio familiar e religioso. A matriz curricular dessa lei reforçava que as escolas de primeiras letras deveriam responsabilizar-se pelo ensino da leitura, da escrita, das quatro operações aritméticas, da moral cristã e da doutrina católica (ZOTTI, 2004).

Em relação ao ensino secundário, constituiu-se uma série de aulas avulsas e dispersas, de caráter propedêutico, cuja finalidade era o acesso aos cursos superiores. O ato adicional de 1834, ao transferir a responsabilidade pela legislação do ensino primário e secundário para as províncias, desobrigou a União do fornecimento de uma educação de qualidade para os setores inferiores da sociedade. Com essas medidas, as elites políticas ratificavam o perfil aristocrático da educação, entendida como privilégio das camadas superiores, ao edificar uma significativa estrutura para o ensino superior e reduzir o papel do ensino secundário.

As idéias modernas e revolucionárias, com forte inspiração republicana, mobilizadas por determinados grupos em relação ao papel da educação pública para todos não se transformaram em ações políticas concretas durante a Primeira República. Na prática, o ensino primário continuou ignorado e oferecido em escolas

isoladas, sem o apoio do governo federal. Em relação ao ensino secundário, a edificação de alguns liceus nas capitais dos Estados e municípios importantes não desconstruiu o sentido elitista e aristocrático da educação, voltada para o acesso ao ensino superior. Esse sentido elitista da educação foi ratificado pelas seguidas reformas do ensino secundário realizadas nesse período, em detrimento do ensino primário, relegado ao descaso.

Manteve-se durante esse período, por intermédio da disputa travada entre os liberais defensores do movimento renovador e os representantes da doutrina religiosa católica, a interferência do poder religioso na organização curricular do campo escolar. A crise econômica, os conflitos políticos e as reformas na estrutura do Estado intensificaram-se após 1930 e, conseqüentemente, tornaram mais renhida a luta desses grupos pelo controle da educação. As disputas expandiram-se para além da dimensão religiosa com os católicos defendendo a manutenção da antiga estrutura educacional restrita às camadas superiores que poderiam pagar pelo ensino, pois perderiam economicamente com a ampliação do acesso à educação pública, principalmente, porque monopolizavam a oferta do ensino secundário.

Segundo Romanelli (2002),

[...] a luta ideológica travada não se revestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos. De um dos lados estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia, sobretudo, no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional (p.144).

Em contrapartida, o movimento renovador, de inspiração escolanovista⁶², defendia a construção de uma sociedade urbano-industrial, o controle da educação pelo Estado e a conseqüente formação intelectual e profissional dos grupos intermediários e inferiores da sociedade. Essas reivindicações são coerentes com as transformações da conjuntura econômica capitalista que dependia de maior qualificação profissional e expansão do consumo. A educação associava-se à formação profissional e à modernização dos costumes, em conformidade com os

⁶² O escolanovismo prioriza o aluno como centro do processo educativo. Essa perspectiva pedagógica focaliza a experimentação, as atividades realizadas pelos próprios alunos e a procura pelos talentos individuais como fundamento didático e metodológico, além de enfatizar a realidade vivida pela escola, o desenvolvimento da cooperação e o sentimento de solidariedade social (ROMANELLI, 2002).

interesses capitalistas em transformação. O movimento renovador captava essas mudanças e exigia a ampliação das escolas públicas gratuitas, a laicidade, a obrigatoriedade da escolarização e a co-educação dos sexos, como direito de igualdade (ZOTTI, 2004).

A história cultural brasileira se constrói ao combinar, sem rupturas, os elementos essenciais da tradição com as transformações da modernidade. Essa capacidade de modernizar-se sem romper com os fundamentos da tradição cultural deve ser considerada em qualquer análise da história brasileira, em especial no que toca à década de 1930, com a prática populista e autoritária de Vargas. Essa instituiu um conjunto de reformas na estrutura do Estado sem romper com a ordem e com as instituições que edificavam a composição do espaço social. Vargas cede espaço para o movimento renovador na Carta Magna de 1934, mas não rompe com o catolicismo, principalmente após a aproximação com os regimes totalitários e o golpe de Estado de 1937, que fortalece os vínculos do ensino com os valores ligados à religião, à pátria e à família.

O fim da ditadura de Vargas e o restabelecimento do Estado democrático resgataram os fundamentos liberais defendidos pelo movimento renovador e amenizaram o papel doutrinador da moral católica nas instituições escolares públicas. Nesse período, houve permanentes discussões a respeito do papel social da escola, em razão, do crescente desenvolvimento econômico e do aumento da demanda por escolarização. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 pouco avançou no sentido de alterar a dualidade estrutural que demarca o sistema educacional brasileiro. A lei 4.024/61 (LDB/61) conservava, no ensino primário, a linha tradicional ao priorizar a leitura, a escrita e o cálculo assim como manteve a dualidade estrutural no ensino médio, associada à divisão técnica e social do trabalho, apesar da maior flexibilidade das matrizes curriculares e dos programas de ensino (ZOTTI, 2004).

O regime militar instaura um novo período na história educacional brasileira, em razão de um conjunto de fatores de natureza econômica e política. Entretanto, o papel da religião no currículo escolar manteve-se pela força da disciplina *Educação Moral e Cívica*. O decreto-lei nº 869, de 12/09/1969⁶³ estabelece essa disciplina

⁶³ Esse decreto-lei dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências (ZOTTI, 2004).

como fundamental para a afirmação do projeto educacional defendido pelos militares. No ensino primário, “[...] todas as áreas de estudo e toda a ambiência da escola deverão refletir os objetivos morais e cívicos que o professor pretende alcançar. Na formação moral e cívica do educando todos, sem exceção, participam” (ZOTTI, 2004, p.147).

É interessante destacar que os conteúdos programáticos dessa disciplina, no ensino primário e secundário, tiveram por objetivo reforçar os fundamentos morais da família, os dogmas religiosos e os símbolos da pátria. Esses valores conservadores tornaram-se funcionais no universo social ao resgatar os princípios religiosos e adequá-los à afirmação de uma determinada visão cívica do mundo, coerente com os interesses defendidos pelos militares⁶⁴. Dessa forma, é indiscutível a presença dos fundamentos religiosos no campo escolar, em especial para afirmar o projeto conservador defendido pelos militares, cuja intenção era reforçar a manutenção das posições dos grupos no espaço social.

Por fim, o processo de redemocratização política consubstanciado na década de 1980, reestruturou os fundamentos da educação brasileira sobre outros alicerces. A interferência do poder religioso, todavia, permaneceu viva nas instituições escolares. A principal demonstração da força dos grupos religiosos apareceu na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, na qual o ensino religioso manteve-se no currículo básico na forma facultativa (BRASIL, 1997). Além disso, essa herança religiosa é cultuada pelos professores ao valorizar, dentre outros aspectos, as referências cívicas, a avaliação sob critérios morais, o prestígio do ensino tradicional, a transferência da responsabilidade educativa para a família, o autoritarismo, a disciplina e a submissão dos alunos. Na prática, essa herança, associada à doutrina moral e à tradição cívica ainda fortemente presentes na sociedade, é disseminada no campo escolar, por intermédio da prática profissional docente, intensivamente influenciada por preceitos religiosos e pelos processos de dominação herdados da tradição escolar.

⁶⁴ É importante ressaltar os fortes vínculos estabelecidos pela Igreja Católica, o Positivismo e o Exército na história social brasileira. Os positivistas identificavam os católicos como os principais ouvintes da doutrina positivista, em razão, da forte tradição católica brasileira e da inspiração religiosa das teorias de Comte. Em relação aos militares, esses se identificaram com o positivismo desde a proclamação da república, em especial com os valores patrióticos e cívicos defendidos pela doutrina. Dessa forma, se estabelece uma combinação entre os fundamentos teóricos do positivismo, em especial os concernentes à religião da humanidade, a doutrina católica e os fundamentos patrióticos, autoritários, cívicos defendidos pelos militares brasileiros (CARVALHO, 1990).

2.5 Os processos de dominação e a identidade intermediária da sociedade

Os processos simbólicos de dominação ativados pela ação do campo político, em convergência com o poder burocrático e religioso, obtêm significativo sucesso no interior da instituição escolar porque conseguem mobilizar elos de convergência cultural historicamente construídos. Esse fenômeno ocorre porque os dominados compartilham, em geral, dos referenciais culturais dos dominantes, o que intensifica a sua própria dominação e, principalmente, pela competência de determinados dispositivos simbólicos capazes de acionar as referências culturais adequadas, absorvidas pelos dominados na infância e no universo familiar, para a aceitação tácita dos limites instituídos. Essas relações de dominação exercem significativo controle ao mobilizar uma força expressiva sobre os corpos e, como por encanto, a despeito de qualquer contrição física, disseminam-se ao se apoiarem em disposições previamente constituídas (BOURDIEU, 2007a).

Dessa forma, o poder simbólico ativado pelas práticas nos campos somente se desenvolve com a colaboração dos que lhe estão sujeitos, pois a apreciação social dos dominados realiza-se a partir do conjunto de referências e da estrutura de poder dominante. Na prática, a coerção se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, em razão da atuação dos processos de dominação simbólica na obscuridade das disposições do *habitus*, em que se processam os esquemas de percepção, de apreciação e de ação⁶⁵ (BOURDIEU, 2007a).

É importante considerar que a submissão à ordem simbólica não é um ato voluntário, consciente e deliberado; pelo contrário, é o resultado de um poder incorporado aos agentes sob a forma de disposições e esquemas de percepção. Segundo Bourdieu (1996),

⁶⁵ Segundo Bourdieu (1996), “[...] a teoria da ação [...] (com a noção de *habitus*) implica em dizer que a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo (é aí que o “tudo ocorre como se” é muito importante). O melhor exemplo de disposições é, sem dúvida, o sentido do jogo: o jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer, ele não tem necessidade de saber conscientemente o que faz para fazê-lo” (p.164).

[...] a submissão à ordem estabelecida é produto do acordo entre as estruturas cognitivas que a história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) inscreveram nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam: a evidência das injunções do Estado só se impõe de maneira tão poderosa porque ele impôs as estruturas cognitivas segundo as quais é percebido [...]. A ordem simbólica apóia-se sobre a imposição, ao conjunto dos agentes, de estruturas cognitivas que devem parte de sua consistência e de sua resistência ao fato de serem, pelo menos na aparência, coerentes e sistemáticas e estarem objetivamente em consonância com as estruturas objetivas do mundo social. É nesse acordo imediato e tácito (oposto em tudo a um contrato explícito) que se apóia a relação de submissão dóxica que nos liga, por todos os liames do inconsciente, à ordem estabelecida (p.117-8).

Os processos de dominação atuam no plano do inconsciente, em especial resgatam, atribuem sentidos e estabelecem conexões simbólicas com determinadas disposições incorporadas no *habitus*. Essa engrenagem simbólica demonstra o poder coercitivo dos processos de dominação sobre os agentes sociais, o que representa maior dificuldade para romper com essa estrutura de poder, em virtude desses elos que conservam a ordem social. Todavia, essas estruturas de dominação não são a-históricas; pelo contrário, são produtos de um trabalho árduo de reprodução exercido pelo Estado como responsável pelo monopólio da violência física e simbólica assim como pelas instituições sociais tradicionais como a família, a igreja, a escola (BOURDIEU, 2007b).

No caso brasileiro, os campos sociais que estruturam as ações dessas instituições convivem com a força histórica de determinados princípios culturais consolidados na sociedade, a saber, as relações pessoais, o clientelismo político, a moral religiosa e a hierarquia. Esses possuem o mérito de transferir para o plano cotidiano a lógica de poder disseminada pelas instituições, em especial, a família, a religião, a política. Entretanto, esses valores somente encontram sustentação porque recuperam antigos princípios incorporados ao *habitus*, que ainda se manifestam como a melhor alternativa para a solução dos problemas sociais.

A força das conexões estabelecidas entre essa engrenagem simbólica de dominação e as disposições incorporadas pelos agentes faz com que, do ponto de vista dos dominados, as relações de dominação sejam percebidas, mas não rompidas. A violência simbólica ocorre em razão da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, pois nutre sua visão de mundo com os fundamentos teóricos disseminados por esse grupo. Na prática, as referências e os esquemas de pensamentos utilizados pelos dominados para compreender e pensar

o mundo restringem-se às formas incorporadas e naturalizadas nas relações de dominação (BOURDIEU, 2007b).

Segundo Bourdieu (2007b),

[...] pelo fato de o fundamento da violência simbólica residir não nas consciências mistificadas que bastaria esclarecer, e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem, só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica tem com os dominantes com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes (p. 54).

Dessa forma, é impossível compreender os processos de dominação na sociedade apenas pela consideração da atuação dos campos perpassados pelos fundamentos culturais, pois é necessário identificar também as disposições incorporadas pelos agentes responsáveis pelos nexos constitutivos capazes de sedimentar e naturalizar esses mecanismos de controle.

Nesse sentido, o Estado é a instituição que mais contribui para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social, pois exerce uma ação formadora de disposições duráveis ao incutir um conjunto de classificações, divisões em categorias sociais e ao constituir um conjunto de princípios responsáveis pela eficácia simbólica de todos os ritos de instituição. O Estado consegue inculcar um conjunto de referências comuns de pensamento bem como homogeneizar determinados esquemas práticos de percepção, apreciação e ação. Na prática, o Estado consegue uniformizar e consolidar um significativo consenso pertinente à visão de mundo e às possibilidades de transformação social (BOURDIEU, 2007a).

É significativo considerar a identidade do Estado brasileiro com fortes heranças patrimoniais combinadas com a estrutura burocrática moderna. Essa conformação do Estado brasileiro corrobora a existência de práticas conservadoras de dominação revitalizadas pelo papel dos segmentos burocráticos modernos, capazes de defender atitudes conciliatórias próximas do Estado republicano de direito e, simultaneamente, manter a defesa do clientelismo político, da intensa hierarquia, das relações pessoais e do moralismo religioso. Assim, o Estado brasileiro desenvolve-se com a peculiaridade histórica de relacionar os elementos tradicionais com a estrutura moderna (DAMATTA, 1988).

Evidentemente, essa característica social e histórica tende a disseminar-se pelo conjunto das instituições sociais. Na prática, os aspectos culturais tradicionais exercem grande influência na organização social a ponto de interferirem no funcionamento das instituições modernas, configurando uma situação intermediária na qual a força dos princípios técnico-burocráticos monopolizados pelo Estado varia de acordo com a intensidade e a presença simbólica dos aspectos culturais no universo social. Efetivamente, a sociedade brasileira opera sob as duas lógicas, a saber, a cultura tradicional, com grande força no conjunto da sociedade e a cultura moderna, inserida posteriormente em algumas instituições, em especial nos segmentos burocráticos do Estado. O elemento diferenciador dessa sociedade é a capacidade de *intermediar* e *relacionar*, sem rupturas, a permanência dos elementos tradicionais no cerne das instituições modernas.

A pesquisa evidencia que, em determinados contextos sociais, essas relações intermediárias tendem a reforçar os aspectos culturais tradicionais significativos em um complexo processo de combinação com a lógica moderna de organização do Estado. A tese demonstra essa intermediação do tradicional, compreendido como os elementos culturais associados às relações pessoais, à hierarquia, ao moralismo religioso e ao clientelismo, atuando no interior da escola pública e, principalmente, como, em determinadas sociedades, a força dos aspectos culturais tradicionais tende a redimensionar o papel da moderna instituição escolar.

Capítulo 3 - A história política, o sistema municipal de ensino de Morrinhos e os processos de dominação nas escolas

Este capítulo apresenta, inicialmente, elementos da história política de Morrinhos. Seu objetivo é demonstrar a tradicional força política do município no Estado de Goiás e a construção de significativos valores associados ao coronelismo, que permanecem instituídos na memória coletiva. Em seguida, busca-se caracterizar o sistema municipal de ensino de Morrinhos, em especial os aspectos jurídicos relacionados à instituição do sistema e à estrutura de poder, bem como os documentos relacionados à garantia dos direitos trabalhistas dos professores. Na última parte são apresentados o estudo de caso de duas escolas municipais, denominadas Escola Azul e Escola Vermelha, objetivando aprofundar as análises a respeito dos processos de dominação na organização e na gestão dessas escolas públicas.

3.1 Morrinhos: elementos históricos da política coronelista e sua influência na memória coletiva

Morrinhos foi fundada em princípios do século XIX pelos irmãos Corrêa Bueno (Antônio, Vicente e Jacinto), mineiros de Patrocínio, que, possivelmente entre 1833 e 1838, ali construíram sua residência e uma capela dedicada a Nossa Senhora do Carmo. Esse nome foi dado, posteriormente, ao povoado que surgiu com a presença de mineiros que vieram explorar a região, pertencente ao município de Santa Cruz de Goiás.

O processo de constituição do município foi permeado por constantes variações jurídicas. A legislação provincial esclarece que o povoado tornou-se distrito de Santa Cruz em 1845, e município em 1855, com o nome de Vila Bela do Paranaíba. Houve, todavia, um retrocesso nessa sequência de emancipação política, pois o município foi suprimido em 1859 e reincorporado, na condição de distrito, a Santa Cruz. A recuperação do status jurídico de município somente aconteceu em 1871, com o nome de Vila Bela de Morrinhos ou, segundo outros

documentos, Vila Bela de Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos⁶⁶ (FONTES, 1982; FONSECA,1998; MORRINHOS, 2008b).

Nesse período, Hermenegildo Lopes de Moraes apresenta-se como a principal autoridade econômica da região, capaz de negociar com o presidente da província a emancipação política do município. O poder e o prestígio político conquistado pelo coronel iniciam-se em Santa Rita do Paranaíba, atual Itumbiara, com a construção de um elevado patrimônio econômico, proveniente da negociação de mercadorias, em especial o sal, que vendia para as forças militares às margens do Rio Paranaíba, durante o trajeto Mato Grosso/Paraguai. O comerciante atacadista provia as tropas que se destinavam à fronteira brasileira durante a Guerra do Paraguai. O poder econômico do comerciante era significativo, a ponto de assumir a função de administrador do porto existente às margens do rio e figurar como um dos grandes proprietários da região (FONSECA,1998).

A mudança, em 1874, de Hermenegildo Lopes de Moraes para Vila Bela de Morrinhos ocorreu em virtude de prejuízos econômicos e de uma epidemia de malária que atingiu a família em Santa Rita. No entanto, esse deslocamento contribuiu para a ampliação dos negócios como atacadista, pois representou o aumento da provisão de mercadorias para um número maior de localidades na região sul de Goiás, bem como revelou novas oportunidades de acumulação de capital como banqueiro. A prosperidade econômica do comerciante e banqueiro abriu diversas possibilidades políticas, a ponto de ser considerado uma das personalidades de maior prestígio em Goiás nesse período histórico (FONTES,1980, FONSECA, 1998).

Alguns dados podem ajudar na compreensão do crescimento econômico da cidade de Morrinhos e do prestígio político do coronel. Morrinhos localizava-se a meio caminho entre a cidade de Goiás, capital da província, e a cidade de Uberaba, no Triângulo Mineiro, ponto estratégico de ligação com a capital do país, Rio de Janeiro, por meio da Companhia Mogyana de Estradas de Ferro. Essa condição de ponto estratégico posicionava a cidade como possível local a ser desenvolvido para

⁶⁶ Segue o processo jurídico de constituição do município de Morrinhos: Lei provincial n°.3, de 31 de julho de 1845 estabelece a criação do Distrito e Freguesia de Vila Bela do Paranaíba, no município de Santa Cruz. Lei provincial n°. 2, de 5 de novembro de 1855 cria o município de Vila Bela do Paranaíba, formado pelos Distritos de Vila Bela do Paranaíba (Sede) e Santa Rita do Paranaíba. Lei provincial n° 6, de 19 de agosto de 1859 suprime o município de Vila Bela do Paranaíba, cujos Distritos são incorporados ao município de Santa Cruz (MORRINHOS, 2008b).

o escoamento da produção e a ligação com as cidades de Minas Gerais (ALVES, 2007).

A história do município de Morrinhos associa-se à influência política do Cel. Hermenegildo Lopes de Moraes, em especial pelo esforço de garantir, junto ao Presidente da Província, a assinatura da Lei provincial nº 686, de agosto de 1882, que elevava o município de Vila Bela de Morrinhos, ou Vila Bela de Nossa Senhora do Carmo de Morrinhos, à condição de cidade, denominada Morrinhos. Outra realização política do coronel foi a doação, em 1887, de “uma casa de sua propriedade para nela funcionarem as escolas de ambos os sexos, a fim de que pudesse a Vila Bela de Morrinhos gozar do foro de cidade a que tinha sido elevada por Lei Provincial” (FONTES, 1980, p.18).

A ascensão econômica e o prestígio político da família Lopes de Moraes desenvolveu-se na Primeira República, em especial com a indicação de José Xavier de Almeida para a presidência do Estado, entre 1901 e 1905. O rompimento de Xavier de Almeida, em sua gestão, com a família Bulhões permitiu o estabelecimento de um novo arranjo político no Estado, que contava com o apoio de opositores como Gonzaga Jayme, João Alves de Castro, Antônio “Totó” Caiado e Hermenegildo Lopes de Moraes. Os vínculos da família Lopes de Moraes com o presidente do Estado intensificaram-se com o casamento de Xavier de Almeida com Amélia Augusta, filha do coronel Hermenegildo Lopes de Moraes, que, evidentemente, aproximou o presidente da força política materializada pela família no sul do Estado⁶⁷ (CAMPOS, 2003).

Apesar da força política do ministro da Fazenda Leopoldo de Bulhões no governo Rodrigues Alves (1902-1906) e das articulações políticas no Congresso Nacional para reconhecer seus representantes legislativos, condição para a intervenção federal no Estado⁶⁸, não consegue ele retomar o poder político interno e afastar o grupo xavierista. Esse grupo elege, em 1906, os candidatos do Partido

⁶⁷ Segundo Alves (2007), “[...] donos de uma fortuna considerável, os Lopes de Moraes constituíam, na Primeira República, a família mais importante da cidade, estabeleceram vínculos comerciais com o Triângulo Mineiro, fortaleceram as suas atividades econômicas que abarcavam o comércio, a criação de gado, o empréstimo de dinheiro. Também foram precursores, no âmbito estadual do poder político dos morrinhenses, e, por isso, representantes diretos na luta pela construção de infra-estrutura do Estado. Além disso, a formação superior dos filhos de Hermenegildo permitiu a continuidade da família no poder mediante a sua inserção em altos cargos políticos na esfera estadual e nacional” (p.144).

⁶⁸ Segundo a Constituição de 1891, quando há duplicação de forças políticas no comando do Estado, representadas diferentemente no executivo e nos cargos legislativos, estabelecem-se as condições legais para a intervenção do governo federal (CAMPOS, 2003).

Republicano Federal, a saber, Xavier de Almeida, Hermenegildo Lopes de Moraes (o filho)⁶⁹ e Eduardo Sócrates, como deputados federais, e Braz Abrantes como senador da República (CAMPOS, 2003).

A composição política no Estado deu-se com a indicação do coronel Miguel da Rocha Lima para presidente do Estado (1905-1909) e de um legislativo estadual vinculado ao arranjo xavierista. No entanto, a política fiscal estabelecida nas gestões públicas de Xavier de Almeida e Miguel da Rocha Lima, que pressupunham maior organização dos postos de arrecadação, com proibição das “condescendências fiscais”, somada à crise econômica nacional resultou em grande insatisfação dos coronéis e fazendeiros. A situação de crise econômica, a política fiscal local e as articulações da oposição comandada pelos Bulhões resultaram no Movimento de 1909⁷⁰ e no fim político de Xavier de Almeida.

Segundo Campos (2003),

[...] a elaboração da chapa para a representação federal e para a Presidência do Estado, em fins de 1908, e as manobras então desenvolvidas, especialmente a indicação de Xavier de Almeida para o Senado da República e de seu cunhado, Hermenegildo Lopes de Moraes, para presidente do Estado, provocaram alterações substanciais nos quadros políticos, resultando em cisões e dissensões de nomes expressivos da composição xavierista. Surge então, uma agremiação partidária, a Coligação Republicana, transformada no Partido Democrata em janeiro de 1909, que reúne sob sua bandeira os dissidentes xavieristas Gonzaga Jayme, Braz Abrantes, Totó Caiado e Sebastião Fleury Curado, numa oposição comandada pelo grupo bulhonista (p.88).

Os resultados do Movimento de 1909 foram desastrosos para Xavier de Almeida e para a família Lopes de Moraes. Apesar de os candidatos do Partido Republicano Federal compactuados com Xavier de Almeida serem eleitos para o legislativo e o pleito para a presidência do Estado ser vencido por Hermenegildo Lopes de Moraes, ninguém assumiu os cargos controlados pelos revoltosos. Efetivamente há uma mudança na correlação de forças e os partidários de Xavier de Almeida são excluídos da política estadual por um tempo significativo sendo substituídos pelos líderes do Movimento, a saber, Eugênio Rodrigues Jardim e Antônio “Totó” Caiado.

⁶⁹ O Cel. Hermenegildo Lopes de Moraes (pai) morreu em 1905.

⁷⁰ O Movimento de 1909 foi uma revolta comandada por coronéis goianos contra o domínio político do grupo liderado por Xavier de Almeida. Os coronéis do interior adquiriram armas e organizaram duas legiões - do norte e do sul - com o recrutamento de mil homens para tomarem o governo. A principal razão para a emergência da revolta de fazendeiros e coronéis contra esse grupo político foi a crise econômica do país e a política fiscal que estabelecia maior rigor na arrecadação, proibição de condescendências fiscais e a constante ameaça de cobrança da dívida ativa em tempos de decadência econômica dos coronéis (CAMPOS, 2003).

É importante recuperar dois fatos importantes posteriores ao Movimento de 1909. O primeiro é a ação política realizada pelos representantes do congresso estadual e pelo presidente do Estado, que consistiu em reverter a lógica econômica instituída pelo grupo xavierista e retomar o antigo modelo de arrecadação, que garantia significativos benefícios fiscais aos coronéis; o segundo é o comportamento político instituído, durante todo o período pelos líderes locais, marcado por práticas coronelistas caracterizadas pela utilização pessoal da estrutura pública municipal, fraudes no período eleitoral, voto de cabresto e a perseguição aos opositores políticos⁷¹ (LEAL, 1997).

Essas práticas coronelistas foram constantemente utilizadas durante a Primeira República e constituíram um universo simbólico permanentemente recuperado pelos agentes sociais. É significativo destacar que o coronelismo como prática política usual, no contexto atual, mantém forte influência cultural na forma como os indivíduos e as *pessoas* se comportam em relação à representação política e à utilização dos recursos públicos.

A história política no Estado após o Movimento de 1909 registra um período de conflitos entre os grupos que almejavam permanecer no poder. Esse impasse entre os grupos organizava-se em torno dos dois principais partidos da época, o Partido Democrata, associado aos Caiado, e o Partido Republicano de Goiás, que representava a oposição ligada a Leopoldo de Bulhões (CAMPOS, 2003).

O acordo de 1916, patrocinado pelo presidente da República Wenceslau Brás, estabeleceu novo pacto político, assentado sobre o poder de três grandes cidades, a saber, Goiás (capital), Morrinhos e Porto Nacional. Seu objetivo era harmonizar a política regional ao agregar uma composição com os principais políticos do Estado. Esse acordo foi assinado por Eugênio Rodrigues Jardim e Antônio “Totó” Caiado⁷², pela situação, e por Gonzaga Jayme e Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim, pela oposição. Esse acordo estabelecia a correlação das forças políticas estaduais ao definir o poder dos grupos no domínio da vice-presidência do Estado e na representação para o legislativo federal (CAMPOS, 2003).

⁷¹ Segundo Leal (1997), o “[...] coronelismo é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras” (p.40).

⁷² Campos (2003) esclarece que, no período de 1912 a 1930, “Totó” Caiado é considerado como o “supremo chefe da política estadual” capaz de acompanhar com pulso firme a vida política e administrativa de Goiás.

Esse acordo sofre uma desarticulação em 1918, quando Leopoldo de Bulhões perde a senatoria para o político morrinhense Hermenegildo Lopes de Moraes e o outro senador da oposição, Gonzaga Jayme, passa a apoiar a situação democrata. A morte de Francisco Leopoldo Rodrigues Jardim, em 1920, tende a ratificar a dissolução da oposição e o fortalecimento do Partido Democrata até 1930⁷³.

Em 1925, Brasil Ramos Caiado é eleito presidente do Estado e continua a hegemonia do Partido Democrata à frente do poder político-administrativo de Goiás. A sucessão dessa gestão é significativa porque envolve outro membro da família Lopes de Moraes. Após a morte de Hermenegildo Lopes de Moraes, em 1925, o irmão advogado, Alfredo Lopes de Moraes toma a frente da política em Morrinhos e mantém a forte tradição da família.

Na carreira política, Alfredo Lopes de Moraes elegeu-se deputado federal em 1927 e presidente do Estado em 1929, em acordo estabelecido com Washington Luís, apesar de romper com a hegemonia da família Caiado no poder (CAMPOS, 2003).

Segundo Alves (2007),

[...] a gestão de Alfredo Lopes de Moraes foi conturbada por inúmeras dificuldades que o levaram à renúncia: seu secretariado contava com políticos alheios ao grupo da Capital, o que desagradou aos Caiado, havia a pressão dos Caiado, e ainda, a oposição dos grupos vinculados à Aliança Liberal que desejavam uma gestão independente do grupo caiadista [...] a ruptura não ocorreu e as pressões provocaram a renúncia de Alfredo Lopes de Moraes e encerrou-se um período da história goiana, o do mando caiadista e o fim da Primeira República (p.67).

Os discursos realizados por Alfredo Lopes de Moraes, com forte conotação liberal, revelam uma característica dos políticos de Morrinhos que, além de fazerem grandes alianças para se manterem no poder, também se preocupavam em reforçar a imagem de homens modernos e progressistas. O final do governo de Alfredo Lopes de Moraes marca uma significativa reordenação das forças políticas no Estado, em razão de acontecimentos decorrentes da Revolução de 1930, que culminaram no fim da hegemonia política dos Caiado em Goiás⁷⁴ (CAMPOS, 2003).

⁷³ Campos (2003) esclarece que a comissão executiva do Partido Democrata, permanentemente presidida por Eugênio Rodrigues Jardim e “Totó” Caiado, conseguiu aglutinar as forças políticas representativas de três grandes cidades do Estado, Goiás (capital), Morrinhos e Porto Nacional em torno de uma articulação que os manteve no poder até 1930. O autor esclarece que a base do poder dos democratas consistia na reafirmação do suporte agropecuário desse novo grupo, em especial ao transferir o controle da administração das recebedorias de impostos aos políticos e coronéis e na maior presença de fazendeiros associados a outras ocupações (p.104-108).

⁷⁴ Sobre as relações da família Caiado com o poder político em Goiás, consultar RIBEIRO (1996).

A renúncia de Alfredo Lopes de Moraes também encerra um período de poder e influência das famílias tradicionais de Morrinhos nas principais decisões políticas do Estado de Goiás. Dessa forma, a Primeira República (1889-1930) demarca um período de intensa participação política das elites morrinhenses, que não se repetirá em momentos posteriores, caracterizada por práticas *intermediárias* que combinavam atitudes coronelistas com forte discurso moderno e progressista disseminado pela elite intelectual⁷⁵ (ALVES, 2007).

Dessa forma, a história política do município ajuda a compreender a força da tradição política na cidade e a vontade das elites de retornarem ao período em que a cidade figurou como grande centro de decisões políticas no Estado. Entretanto, essa trajetória possui um outro lado, relacionado ao cotidiano de submissão de uma significativa parcela da população a uma rede de representações sociais de origem conservadora, cujo sentido político é a manutenção dos permanentes processos de dominação.

3.2 Morrinhos: Indicadores educacionais, sistema de ensino, estrutura de poder e condições do trabalho docente

O município de Morrinhos oferece as seguintes etapas e modalidades educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Superior. O sistema municipal é responsável pela oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, bem como Educação de Jovens e Adultos. O sistema estadual oferece o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, por meio da Unidade Universitária de Morrinhos da UEG, Educação Superior. A cidade conta também com a oferta de Educação Profissional, em uma Unidade de Ensino Descentralizada, a UNED/Morrinhos, vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí⁷⁶ (MORRINHOS, 2008a).

⁷⁵ Sobre a história política do Estado de Goiás posterior à Revolução de 1930, consultar MACHADO (1990); CHAUL (1988); BORGES (2000).

⁷⁶ A Lei 11.892, sancionada pelo Presidente da República em 29 de Dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com a nova legislação, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e a Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos tornaram-se, respectivamente, o campus de Urutaí e o campus de Morrinhos, ambos pertencentes ao Instituto Federal Goiano (BRASIL, 2009).

O Sistema Municipal de Ensino de Morrinhos (SME) foi instituído pela Lei nº 2.329, de 23 de Abril de 2007, com o objetivo de organizar e estruturar a educação municipal. O SME é composto por: a) instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; b) instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo poder público; c) Conselho Municipal; d) Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (MORRINHOS, 2007).

A criação do SME segue a lógica de municipalização da educação brasileira estabelecida na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, e, por fim, na Lei nº 9.424, de 14 de dezembro de 1996, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), associadas a mecanismos de controle e envio de recursos para o ensino fundamental público. Esse conjunto de diretrizes legais estabelece a descentralização como um projeto político instituído na década de 1990, com o objetivo de criar maior margem de autonomia para os municípios definirem seus projetos educacionais⁷⁷.

Em relação às definições legais da municipalização, Flores (2007) afirma que os municípios poderiam criar seus próprios sistemas de ensino, integrar-se ao sistema estadual ou criar um sistema único de ensino com o Estado. A autora destaca que a intenção da União ao promover essas alternativas de organização do sistema municipal de ensino é possibilitar maior liberdade para a sociedade local definir a melhor forma de descentralização, gestão e organização do ensino em consonância com os interesses estabelecidos no interior do próprio município⁷⁸.

O SME estabelece algumas diretrizes para a organização e funcionamento do sistema. No título I, art. 3º da Lei nº 2.329/07, os princípios e os fins da educação municipal são definidos da seguinte forma:

- I. igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso na escola;
- II. liberdade e oportunidade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. gratuidade do ensino público em

⁷⁷ A esse respeito conferir: Flores (2007); Martins; Oliveira; Bueno (2004); Lagares (2007); Souza; Faria (2003).

⁷⁸ Flores (2007) esclarece que, em Goiás, a descentralização do ensino foi estimulada por algumas medidas governamentais. Três programas na área educacional goiana merecem destaque pela ênfase dada à descentralização do ensino. O primeiro foi o Plano Decenal de Educação para Todos 1994-2004, elaborado em 1993, no governo Íris Rezende Machado; o segundo, Educação e Parceria Qualidade nota 10, formulado em 1999, no governo Marconi Perillo; e o terceiro, o Convênio de Parceria e Cooperação entre Estado e Município, criado em 1999, no governo Marconi Perillo (p.159-76).

estabelecimentos oficiais; V. valorização do profissional da educação escolar; VI. gestão democrática do ensino público municipal; VII. garantia do padrão de qualidade; VIII. garantia de uma educação laica e pluralista nas escolas públicas; IX. valorização da experiência extra-escolar; X. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; XI. respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII. profissionalização dos funcionários de educação na forma de lei; XIII. integração escola-comunidade (p.2).

O capítulo 2, *Do direito à educação e do dever de educar*, apresenta alguns direitos a serem defendidos e disseminados na organização, gestão e manutenção do SME. Dentre eles, a preocupação com a consolidação de uma formação para a cidadania é demonstrada nos primeiros cinco parágrafos do art. 4º da Lei nº 2.329/07 desta forma:

I. pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento; II. formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação; III. preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante o acesso à cultura e ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico e artístico e ao desporto; IV. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um; V. preparação do cidadão para a efetiva participação política (MORRINHOS, 2007, p.3).

É importante demonstrar a preocupação formal com a formação do cidadão consciente e atuante na política. A atuação formal do poder burocrático tem por objetivo garantir a formação dessas características e disposições sociais. Essa perspectiva, entretanto, transforma-se significativamente em contato com os outros campos que atuam sobre a escola, movidos pela força dos aspectos culturais e simbólicos.

A Lei nº 2.329/07, em seu art. 5º, § 2º e inciso V, destaca o campo de atuação do sistema municipal de ensino para alcançar esses objetivos educacionais, pois tem a incumbência de

[...] oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o Ensino Fundamental, permitindo a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MORRINHOS, 2007, p.4).

A descrição da atuação administrativa e política do sistema municipal de ensino é definida no art. 13 da Lei nº 2.329/07 como a de responsável por um conjunto de atribuições relacionadas à educação, dentre elas, “[...] organizar, executar, manter, administrar, orientar, coordenar e controlar as atividades do Poder

Público ligadas à Educação, velando pela observância da legislação e das deliberações do Conselho Municipal”⁷⁹ (MORRINHOS, 2007, p. 7).

A Lei nº. 1.515, de 21 de Agosto de 1997, estabelece que o Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo e deliberativo acerca dos temas que forem de sua competência. Esse conselho possui um regimento interno que regulamenta seus objetivos, composição, eleições, indicações, substituições, competências básicas, estrutura, organização e funcionamento (MORRINHOS, 2006).

O regimento interno define os objetivos do Conselho Municipal de Educação,

Art. 3º - O CME tem como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais. Art. 4º - O CME, no exercício de suas atribuições, promulgará para que a educação seja direito de todos e assegurada mediante política (sic) econômica, sociais e culturais, visando garantir o acesso e a permanência à educação continua de qualidade, sem qualquer discriminação e pela (sic) gestão democrática nas escolas de seu sistema de ensino (MORRINHOS, 2006, p.1).

De acordo com o regimento, o conselho é composto por onze membros nomeados pelo prefeito, respeitando-se a seguinte organização: quatro membros escolhidos pelo prefeito municipal, um representante do poder legislativo indicado pela mesa diretora, um escolhido pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do município de Morrinhos, um indicado pelo diretor do Fórum da comarca de Morrinhos, um indicado pela subsecretária estadual de educação, um indicado pelas escolas municipais, um escolhido pelos pais de alunos das escolas municipais e um indicado pelas escolas particulares (MORRINHOS, 1997; MORRINHOS, 2006).

O CME tem a competência de baixar normas que regulamentam a organização, a gestão e o funcionamento do sistema municipal de ensino, bem como deliberar sobre matérias relativas à organização, ao credenciamento, à autorização, ao reconhecimento de cursos, a projetos, programas educacionais e experiências pedagógicas. O conselho tem, também, a prerrogativa de emitir pareceres sobre credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de cursos, assim como aqueles relacionados às questões pertinentes à aplicação da

⁷⁹ No ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer responsabilizava-se por 16 escolas urbanas e rurais. Nesse ano foram matriculados 2.770 alunos com um total de 1.881 aprovados, 432 transferidos, 85 abandonos, 124 reprovados e, na educação infantil, 248 aptos. Ao sistema municipal de ensino de Morrinhos foi atribuída a pontuação de 4,3 no IDEB, relativa aos anos iniciais do ensino fundamental, e 4,0 (quatro), relativa aos anos finais (MORRINHOS, 2008a; BRASIL, 2008).

legislação educacional, à elaboração do plano municipal de educação, dentre outros (MORRINHOS, 2006).

A autonomia do CME Morrinhos é reduzida, pois se percebe forte ligação de suas ações com as expectativas do poder executivo e da Secretaria Municipal da Educação, Esporte e Lazer (Semel). Há um conjunto de elementos que demonstram as relações de subserviência aos interesses do poder político, dentre eles, as nomeações dos membros, a quantidade de indicados pelo poder executivo, a aprovação do regimento interno pelo poder executivo e os vínculos empregatícios dos funcionários, que dificultam o caminhar do Conselho Municipal rumo à sua autonomia.

É significativo destacar o papel formal desempenhado pelo poder burocrático e a força do poder político para determinar a organização e a gestão da escola. O art. 18 da lei nº 2.329/07, que define as normas de gestão democrática nas escolas públicas municipais, estabelece, como princípio, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e a liberdade de organização dos estudantes como elementos essenciais na construção de práticas participativas na escola. É a indicação política, todavia, o processo utilizado pela prefeitura para o provimento dos cargos de diretor, coordenador pedagógico e secretária geral das escolas municipais e demais cargos burocráticos no interior da secretaria municipal (MORRINHOS, 2007; MORRINHOS, 1998a).

Em relação aos professores, a Lei nº. 2.329/07 define suas atribuições,

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III. zelar pela aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos; IV. estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V. ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade; VII. participar dos cursos ou atividades que visam a melhoria da qualidade do ensino; VIII. observar as regulamentações próprias da legislação municipal referente ao magistério (MORRINHOS, 2007, p.10).

De acordo com dados da SEMEL de Morrinhos, dos 119 professores que atuam no sistema de ensino, todos possuem formação em nível superior⁸⁰. O número satisfatório de professores com nível superior tem ligação direta com a

⁸⁰ Dados obtidos em 04/03/2008 (MORRINHOS, 2008a).

oferta de cursos de formação de professores pela UEG, por intermédio da Unidade Universitária de Morrinhos e por intermédio de convênio estabelecido entre a prefeitura e a UEG, através da Licenciatura Plena Parcelada. Ressalte-se que a promulgação da LDB/96 e os debates nacionais referentes à formação docente contribuíram significativamente para as discussões, reflexões e ações no âmbito da formação dos professores.

A atuação de educadores com formação superior na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, seja na docência ou na gestão, poderia abrir novos espaços para discussões e reflexões sobre o papel político da educação, sobre as teorias e métodos de ensino e de aprendizagem como também sobre a relação escola, sociedade e trabalho. E poderia contribuir, sobretudo, para as discussões acerca do cotidiano da sala de aula e da construção de uma escola de qualidade.

No que se refere à carreira dos professores da rede municipal, a Lei Complementar nº 003, de 26 de Junho de 1998, dispõe sobre o plano de carreira e vencimentos dos servidores do magistério público da prefeitura de Morrinhos. De acordo com a Lei Complementar, o plano de carreira e vencimentos dos servidores do magistério público tem por objetivo a eficiência e a eficácia do sistema educacional do município. Outro objetivo é a valorização do servidor público do magistério, mediante a adoção do princípio do merecimento para a progressão na carreira e a adoção de uma sistemática de vencimentos e remuneração justa (MORRINHOS, 1998b).

O plano de carreira estabelece que os servidores públicos têm direito a progressão funcional após ter completado cinco anos de efetivo exercício no padrão sem superar vinte faltas, ter obtido resultado favorável nas avaliações de desempenho e ter participado de programas de treinamento ou desenvolvimento com duração mínima de quarenta horas (MORRINHOS, 1998b).

O plano de carreira e vencimentos dos servidores do magistério público de Morrinhos estabelece que o salário padrão⁸¹ será reajustado na forma de lei e o servidor público poderá receber, além do vencimento padrão, algumas vantagens a título de gratificações e adicionais. As gratificações são devidas pelo exercício de cargo em comissão, por função de confiança, pelo encargo de instrutor em

⁸¹ O valor atual do vencimento *padrão* da carreira docente, professor II é de R\$ 331,00 (20 horas); R\$ 506,31 (30 horas) e R\$ 675,07 (40 horas) (MORRINHOS, 2008a).

treinamento ou desenvolvimento, pelo encargo de membro ou auxiliar de banca ou comissão de concursos e como adicionais pela regência de classe, por regência especial, por titularidade e por tempo de serviço (MORRINHOS, 1998b).

A jornada de trabalho do professor poderá ser básica ou integral, correspondendo, respectivamente, a vinte ou a quarenta horas semanais. De acordo com a Lei Complementar nº 002/98, que define o Estatuto do Magistério Público, 25% da carga horária será destinada a atividades extraclasse visando à preparação e avaliação do trabalho didático, à participação na gestão e ao aperfeiçoamento profissional (MORRINHOS, 1998a).

O Estatuto do Magistério Municipal considera funções de magistério, além da docência, as de coordenação, direção, pesquisa, planejamento, supervisão, orientação e inspeção, quando exercidas em unidades escolares, nas unidades técnicas da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, e Estudo Dirigido nas Creches. Prevê, também, que os cargos de diretor, coordenador pedagógico de unidade escolar e secretário geral de unidade escolar são funções de confiança e indicados pelo prefeito municipal (MORRINHOS, 1998a).

De maneira formal, percebe-se que tanto o Plano de Carreira quanto o Estatuto do Magistério determinam claramente as funções, os direitos e os deveres do professor; entretanto, esses documentos demonstram certo descaso pela profissão docente, pois estabelecem um longo período para a progressão funcional, atribuem excessiva responsabilidade aos professores sem definir com precisão os mecanismos de apoio oferecidos pelo sistema municipal de ensino, baixos salários e intenso poder de mando do chefe do executivo municipal sobre a escola.

Evidentemente, o salário padrão oferecido aos servidores do magistério público é muito baixo, o que leva à intensificação das insatisfações, dos conflitos e das negociações de bastidores para se conquistar algum tipo de gratificação adicional. Na prática, as condições precárias de existência dos professores, resultantes dos baixos salários e das condições precárias de exercício da profissão, intensificam a subordinação dos indivíduos às condições de dominação e opressão estabelecidas pelo sistema educacional e pelas pessoas responsáveis pela implementação dessa lógica de funcionamento (OLIVEIRA, 2004).

Ao estabelecer a municipalização do ensino, a LDB sinaliza para a possibilidade de ampliação da autonomia dos sistemas municipais. Todavia, para se alcançar esse objetivo, vários são os desafios presentes no município, dentre os

quais a ampliação dos canais de participação no Conselho Municipal de Educação, a constituição de um plano municipal de educação, aumento salarial associado a melhores condições de trabalho, maior apoio pedagógico ao trabalho docente, melhoria dos prédios e da infra-estrutura escolar, redução da influência do poder executivo nas decisões da escola e, principalmente, o estabelecimento da educação pública municipal de qualidade como prioridade do poder público;

3.3 Os processos de dominação na organização e na gestão de escolas da rede municipal de Morrinhos: dois casos em estudo

O texto a ser apresentado a seguir refere-se à pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas municipais de Morrinhos. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2007 e início de 2008 em duas escolas públicas municipais, a saber, a Escola Azul e a Escola Vermelha⁸² no período total de seis meses, dos quais três na Escola Azul (agosto a outubro) e três na Escola Vermelha (novembro a janeiro).

A pesquisa de campo envolveu um conjunto de recursos metodológicos, dentre eles a observação participante, as entrevistas semi-estruturadas e as análises de documentos para se identificarem as relações estabelecidas nas duas escolas públicas municipais envolvendo os diversos agentes que constroem o cotidiano escolar, muito embora o ângulo de análise da tese seja constituído pela visão dos professores.

A pesquisa tem por objetivo verificar a interferência dos elementos culturais na organização e gestão da escola e na efetivação do trabalho docente, bem como os desdobramentos dos sentidos simbólicos constituídos para a reafirmação de uma determinada visão de educação articulada com o reforço dos processos de dominação. Dessa forma, a sala dos professores constituiu-se como espaço privilegiado para a percepção dessas relações, em especial porque, nas duas escolas pesquisadas, essa sala reunia constantemente o conjunto dos agentes e apresenta-se como lugar de encontros, trocas, reuniões informais e discussões entre os docentes em contato com os outros agentes escolares.

⁸² Os nomes oficiais das escolas foram substituídos pelos das cores Azul e Vermelha para garantir o anonimato das instituições pesquisadas.

O principal recurso metodológico utilizado na pesquisa foi a observação, sistematizada no diário de campo. Esse trabalho de descrição densa realizado pelo pesquisador reuniu um conjunto de informações sobre o funcionamento estrutural da escola segundo a visão dos professores a respeito da organização, da gestão e do trabalho docente. Essas informações possibilitaram ao pesquisador decodificar uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, na maioria das vezes sobrepostas e articuladas entre si de forma irregular no universo simbólico dos agentes e, principalmente, interpretar o valor que esses significados possuem para o grupo em análise. A descrição densa possibilita ao pesquisador compreender a realização do seu trabalho como o de interpretação da cultura, composta por um sistema entrelaçado de signos passíveis de serem descritos de forma inteligível e com densidade (GEERTZ, 1989).

A observação sistematizada no diário de campo possibilita uma percepção mais profunda sobre os comportamentos repetitivos e, principalmente, a compreensão e análise dos agentes a respeito dessas práticas cotidianas. As observações permitem também identificar diversas relações estabelecidas na instituição escolar, dentre elas as disputas pelo poder, os conflitos entre os grupos, as práticas de dubiedade ética, os jogos de interesses e, principalmente, como esses elementos naturalizam determinados processos de dominação na realidade da escola⁸³.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas em conformidade com os objetivos da pesquisa e com o andamento das observações. No contexto observado, com significativas relações de desconfiança e de perseguição, as entrevistas somente puderam ser realizadas com o aprofundamento de relações de confiança entre o pesquisador e os docentes no cotidiano da escola. Além das garantias de anonimato para as informações prestadas e dos devidos esclarecimentos a respeito dos objetivos da pesquisa, foi de fundamental importância a consolidação de laços de confiança entre o pesquisador e os docentes, pois a desconfiança generalizada fatalmente comprometeria a qualidade das informações prestadas e as análises desenvolvidas pelos docentes nas entrevistas. É significativo destacar que as

⁸³ As informações retiradas das observações do cotidiano das escolas serão apresentadas no texto como protocolo de registro. Esses 30 protocolos estão codificados da seguinte forma: A-1 a A-10; B-1 a B10 e C-1 a C10. Os protocolos A-1 a B-6 referem-se ao cotidiano da Escola Azul e os protocolos B-7 a C10 referem-se ao cotidiano da Escola Vermelha.

entrevistas foram apresentadas, no conjunto do texto, de forma literal em conformidade com a transcrição realizada.

A leitura e a interpretação dos documentos oficiais do sistema municipal de ensino e das escolas pesquisadas, Azul e Vermelha, ocorreram simultaneamente à realização das observações participantes e das entrevistas semi-estruturadas, pois grande parte das informações prestadas pelos docentes envolvia a regulamentação jurídica do sistema municipal de ensino e a legislação pertinente aos direitos da categoria profissional.

Esse conjunto de informações serviu para que se identificassem a força dos elementos culturais na organização e na gestão da escola, bem como a maneira como esses aspectos interferem na efetivação do trabalho docente. A transformação, em categorias de análise, do conjunto dos dados observados e coletados nas entrevistas deu-se com base na relevância e na repetição de determinados acontecimentos e fatos. O critério para a definição das categorias de análise foi a reiteração de determinados acontecimentos e o valor a eles atribuído pelo corpo docente, tanto nas observações como nas entrevistas semi-estruturadas, pois tanto a repetição como a atribuição de valor pelos professores determinam a intensidade e o significado desses elementos para o agrupamento social em análise.

As categorias de análise identificadas no cotidiano das Escolas Azul e da Escola Vermelha explicitam os fundamentos simbólicos e culturais dotados de sentido para o conjunto dos agentes escolares, apesar de estes se manifestarem de maneira diferenciada no processo de observação, em virtude do cronograma escolar, dos eventos oficiais e das atividades elaboradas pelas próprias escolas. A origem das categorias provém, todavia, das observações sistematizadas e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os docentes de ambas as escolas. As categorias identificadas foram as seguintes: autoritarismo, poder político, controle, personalismo, hierarquia, clientelismo, patrimonialismo e moralismo religioso.

Na exposição da tese, foram selecionadas algumas circunstâncias em que essas categorias aparecem com mais intensidade. Na Escola Azul, as situações relativas à indisciplina, à violência na escola e o ritual de respeito demonstram a presença do *autoritarismo* como referência para a solução dos problemas cotidianos. No ritual de respeito e no religioso, os *valores morais e religiosos* são retomados como prática usual pelos agentes escolares. No ritual de inversão e nos rituais políticos, a força do *personalismo*, a do *patrimonialismo*, a da *hierarquia* e a do

poder político aparecem como determinantes para explicar essa realidade cultural. O ritual cívico das festividades de Sete de Setembro recupera a *ordem* e o *controle* como valores dessa sociedade. A reforma do prédio escolar demonstra novamente a força do *poder político* no cotidiano da escola e como ele interfere na organização, na gestão e na efetivação do trabalho docente.

Na Escola Vermelha, a saga do herói recupera a dimensão *pessoal* e a força coercitiva do *poder político* no universo simbólico dos agentes escolares. O *clientelismo*, o *patrimonialismo* e o *personalismo* aparecem no caso dos professores contratados por acordos estabelecidos com o poder político local. O ritual das *relações pessoais* reforça a distinção estabelecida na sociedade entre as pessoas e os indivíduos e, principalmente, como essas dimensões *hierárquicas* aparecem no cotidiano da escola. O ritual de exaltação da imagem da escola e o ritual de ordem demonstram o valor do *personalismo*, do *poder político*, da *ordem* e do *controle* presentes nessa cultura. O ritual burocrático revela as constantes e variadas formas intermediárias postas em prática pelos agentes escolares ao recuperarem os *valores religiosos e morais* no processo de tomada de decisões.

O texto a seguir apresenta o cruzamento das categorias de análise construídas na pesquisa de campo com as teorias elaboradas por clássicos das ciências sociais, em especial do campo da antropologia social e da sociologia, cuja produção foi capaz de contribuir para a compreensão e análise do objeto de estudo definido para a pesquisa. Essa produção contribui, também para a reflexão a respeito da forma como a organização e a gestão da escola, bem como a efetivação do trabalho docente são compreendidas na literatura da área.

3.4 A Escola Azul⁸⁴

A Escola Azul é toda cercada por um muro baixo. A entrada da escola oferece a impressão de uma suntuosa casa com algumas colunas e um bonito gramado. Para se entrar na escola, é necessário cruzar um portão gradeado com vidros que

⁸⁴ No ano de 2007, a Escola Azul registrou 428 matrículas nos anos finais do ensino fundamental. Dos alunos matriculados, 84 foram afastados, sendo 46 por transferência e 38 por abandono; 313 alunos foram aprovados e 31 reprovados. Esta escola possui nove salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, sala de secretaria, sala de direção e sala dos professores para acomodar os vinte e quatro funcionários (MORRINHOS, 2008a).

se abre em duas partes, sendo esse o portão mais usado para entrada e saída de alunos e de visitantes.

Ao se entrar, a imagem é a de um pequeno pátio na forma de quadrilátero. Entre as quatro partes do ângulo há colunas, sendo possível visualizar-se o conjunto do pátio. Há sempre uma boa visão de todos os ângulos, que possibilita maior controle do ambiente. Assim, quem pretende sair ou permanecer pelo pátio será, provavelmente, visto por alguém de dentro da secretaria da escola, que se localiza ao lado direito do portão principal.

Na lateral esquerda do portão, localiza-se a sala da diretora e há um quadro com a foto do prefeito do município. Essa sala costuma ficar sempre fechada, pois a diretora circula com frequência pela secretaria e pela sala dos professores. A posição das salas de aula segue essa arquitetura em quadrilátero, pois há quatro corredores nos quais se localizam as salas.

No corredor que parte da sala da direção, localizam-se algumas salas de aula⁸⁵ e na metade dele origina-se outro corredor, à direita, compondo as duas partes do ângulo. Nesse segundo corredor, encontram-se o banheiro feminino das alunas e a sala dos professores. No final desse corredor, após a sala dos professores, há uma rampa com acesso à sala de informática. No extenso corredor que parte da secretaria, há seis salas de aula. Da metade dele, parte um segundo corredor, à esquerda, no qual estão localizados o banheiro masculino dos alunos e o depósito de materiais de limpeza, compondo as outras duas partes do ângulo.

É importante ressaltar que o formato arquitetônico do prédio possibilita um permanente controle do conjunto do pátio. Ninguém passa pela entrada da escola ou permanece no pátio sem ser observado, pois o formato em quatro partes possibilita um controle efetivo do conjunto das atividades realizadas nos corredores da escola. A arquitetura da escola torna-se um significativo mecanismo de controle do comportamento dos alunos e das ações desenvolvidas pelos professores para garantir a permanência deles em sala de aula. A estrutura arquitetônica revela uma marcada preocupação com o poder de incutir a disciplina nas mentes dos alunos e dos professores, pois qualquer desvio disciplinar de conduta ou da capacidade de

⁸⁵ As salas de aula são mobiliadas com cerca de cinquenta carteiras e cadeiras, que se encontram, entretanto, em condições precárias de uso. As carteiras são brancas e mantêm-se relativamente limpas. Há poucos funcionários na escola e os alunos ajudam na limpeza das carteiras e varrendo o chão. Outro aspecto relevante é a inexistência, na maioria das salas de aula, de uma mesa com cadeira para o professor.

manter o controle da sala de aula será observado por algum superior para que este possa interferir na efetivação do trabalho docente.

A sala de informática localiza-se em bloco separado do pátio, após a sala dos professores, mesmo bloco onde se localizam a cozinha e a “biblioteca”. Um pequeno corredor permite o acesso do pátio à sala de informática, que é bem equipada com computadores, com acesso à internet e ar condicionado, sob os cuidados de uma dinamizadora, responsável pelo espaço.

Ao lado direito da sala de informática, localiza-se uma pequena sala, utilizada como depósito de materiais didáticos, apesar da inscrição “biblioteca” na porta. Essa sala fica constantemente trancada e a chave em poder das coordenadoras. O interior da “biblioteca” parece um depósito de materiais didáticos inutilizados e de carteiras quebradas. A aparência da sala, escura e sem ventilação, é de desorganização generalizada, pela quantidade de material didático desatualizado em cima dos armários e pelo descuido com o conjunto dos livros novos existentes na sala. Esses últimos compartilham o mesmo espaço com a televisão e o vídeo-cassete, no suporte portátil sem rodas⁸⁶, com as bolas de futebol, no chão, as carteiras velhas inutilizadas, os livros didáticos desatualizados e as fardas normalmente usadas no desfile de Sete de Setembro.

Na prática, pela maneira como os materiais didáticos e os livros novos são tratados, a desorganização desse espaço revela certo descompromisso com o patrimônio público, o que, por sua vez, revela o pouco valor que esses materiais têm para a comunidade escolar e para o poder público municipal, que parece não se importar com a maneira como esses livros são conservados e utilizados pelos usuários da escola pública.

Nos fundos da escola, há um pequeno cômodo para o caseiro, uma horta, um portão secundário e um espaço parecido com um quintal. No intervalo, a maioria dos alunos prefere ficar nos fundos da escola, onde têm mais espaço para as brincadeiras, debaixo da árvore e, principalmente, porque conseguem escapar das observações do conjunto dos agentes escolares.

⁸⁶ A escola possui, na sala da direção, outros recursos didáticos e tecnológicos, como uma televisão de 29 polegadas, dois DVDs e dois vídeos VHS. O problema para a utilização desses recursos é a dificuldade envolvida no transporte deles para a sala de aula.

A sala dos professores

A sala dos professores é um ambiente especial na escola, porque reúne o conjunto do corpo docente e as coordenações⁸⁷. Não há na escola uma sala separada para as coordenadoras, o que significa que seu trabalho pedagógico e as decisões tomadas, em convergência com a direção, acontecem no mesmo espaço destinado ao agrupamento dos professores.

Na prática, a sala dos professores é o centro das decisões e acontecimentos da escola, porque reúne os docentes, as coordenadoras e a direção bem como é um espaço privilegiado para a manifestação dos conflitos, das avaliações, das “dramatizações”, do planejamento individual dos professores e das conversas cotidianas. A sala dos professores pode ser considerada como um *espaço intermediário*, no qual há um prolongamento da categoria sociológica da *casa*, capaz de invadir a dimensão pública. Dessa forma, na maior parte do tempo, as relações domésticas existentes na casa, a saber, as orientações morais, religiosas, pessoais e hierárquicas permeiam o cotidiano da sala dos professores e constituem um universo simbólico capaz de sobrepor-se às orientações impessoais e burocráticas próprias do espaço sociológico da *rua* materializado formalmente na estrutura escolar (DAMATTA, 1997).

A sala dos professores é um ambiente predominantemente feminino⁸⁸, como demonstram as rosas desenhadas no quadro negro para ressaltar os avisos, o painel de isopor com o nome dos aniversariantes do mês e um ramalhete de flores desenhado ao fundo e os adesivos pregados nas portas dos armários pertencentes

⁸⁷ O conjunto dos funcionários da Escola Azul divide-se da seguinte forma: quinze professores, uma diretora, duas coordenadoras, uma secretária geral, um assistente de secretaria, uma dinamizadora do laboratório de informática, duas funcionárias para serviços gerais e um vigia. A dinamizadora do laboratório de informática exerce a mesma função nas duas escolas em dias da semana intercalados.

⁸⁸ A organização do ambiente na sala dos professores revela um forte simbolismo feminino. Na histórica constituição da divisão sexual do trabalho doméstico, é atribuição da mulher cuidar dos aspectos relacionados à estética, à beleza, à imagem pública e às aparências sociais. Essa é uma particularidade do universo simbólico feminino, constituído historicamente sobre as bases de uma sociedade sedimentada na dominação masculina. O universo simbólico feminino, em suas diversas facetas, demonstra as relações históricas de poder controladas pelos homens e incorporadas consciente ou inconscientemente pelo conjunto das mulheres. Bourdieu (2007b) esclarece que “[...] as meninas incorporam, sob forma de esquemas de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social como é e a prever, de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-se para as que lhes são sistematicamente destinadas” (p.114). O magistério tem sido a principal carreira apresentada para as mulheres por sua associação com o trabalho doméstico e com a posição de inferioridade na estrutura social de poder.

aos professores. Os adesivos com anjinhos, desenhos animados e mensagens evangélicas revelam a força do universo feminino e a convergência com a dimensão religiosa no cotidiano escolar.

O ambiente feminino e as relações de dominação podem ser percebidos quando se verifica a organização da sala. Há duas longas mesas na posição vertical em relação à porta, forradas com pano amarelo, combinando com as cortinas. Essas mesas são utilizadas exclusivamente pelos professores para prepararem as aulas e se alimentarem no intervalo. Além dessas, há também, no fundo da sala, duas mesas de escritório agrupadas horizontalmente em relação à porta, sem forro, acompanhadas por duas cadeiras rotatórias. Há um forte simbolismo associado a essas cadeiras; nelas não se sentam os professores, somente as coordenadoras. Essas cadeiras rotatórias representam o poder e o privilégio associado à função de coordenação, bem como o prestígio das coordenadoras, consideradas *peessoas* em virtude de terem sido indicadas para ocuparem o cargo.

Na organização da sala, coexiste o universo feminino e a dimensão formal-burocrática. Ao lado da porta principal, está colada uma folha com as normas internas da escola. Uma folha pequena e quase imperceptível para o conjunto dos agentes escolares o que, evidentemente, revela o valor das regras impessoais no cotidiano da escola. Há na sala dos professores, em especial na lateral esquerda da sala, vários armários que tomam grande espaço, dentre os quais, dois em particular são divididos em várias partes, com portas para os professores guardarem seus pertences. Além desses, há mais seis armários, com duas portas cada, para que neles se guardem materiais pedagógicos, como livros didáticos, dicionários, mimeógrafo e outros, vindos da Semel.

Esses últimos permanecem sempre trancados, ficando a chave sob tutela da coordenadora. Neles, além do material didático, ficam alguns livros que deveriam estar na “biblioteca”⁸⁹. O poder das coordenadoras também se materializa na concentração das chaves, pois, para ter contato com os materiais didáticos e os livros ou para desenvolver alguma atividade pedagógica com os alunos, é

⁸⁹ É emblemático destacar a identificação, dentro de um desses armários, das brochuras do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC/SEB e o kit do Programa Ética e Cidadania na escola. O MEC envia as cartilhas e os livros que acompanham o material para serem trabalhados e discutidos com o conjunto dos agentes escolares. Entretanto, durante todo o período da pesquisa, a existência desses materiais sequer foi citada pelas coordenadoras e pela diretora. Evidentemente, o sentido dessa prática está, certamente, ligado à forte lógica pessoal e hierárquica sob a qual se sedimentam as relações existentes na escola, em contraposição ao projeto coletivo materializado nos livros e brochuras que compõem esse material.

necessário que as coordenadoras sejam comunicadas e lhes seja pedida permissão. Em algumas circunstâncias, quando as coordenadoras não estão presentes, os professores não podem realizar determinadas atividades, por não conseguirem acesso aos materiais.

Em síntese, na sala dos professores, coexistem os móveis associados à dimensão formal-burocrática, estabelecida a partir de uma forte estrutura hierárquica, com o clima feminino, percebido pela combinação das cores das cortinas com os forros da mesa e outras demonstrações que reforçam o simbolismo doméstico da sala.

Os professores

O conjunto das entrevistas e observações realizadas nas duas escolas, a Azul e a Vermelha, revelou informações significativas a respeito do perfil e da origem social dos professores. Estes têm origem social nas camadas mais pobres da população, sendo esses agentes escolares, na maioria dos casos, filhos de pequenos agricultores ou trabalhadores rurais, grupos sociais com reduzido capital econômico. Essa situação condiciona o comportamento dos professores a práticas de subordinação bem como determina seu interesse pela ascensão profissional, edificada sobre práticas conservadoras, em conformidade com o *habitus de classe* herdado, que corrobora a manutenção da estrutura social e a permanência de determinadas relações de dominação (BOURDIEU, 1996).

No espaço social, os professores poderiam ser posicionados como pequenos burgueses em execução, junto com funcionários públicos, técnicos e executivos de nível médio em ascensão. Esse agrupamento, com peculiaridade intermediária, tem como principal característica a absorção dos ideários das classes superiores, a manutenção da ordem e a inclinação pela ascensão social (BONNEWITZ, 2003).

A origem social dos professores também condiciona um determinado perfil cultural, caracterizado pelo reduzido capital cultural agregado, em virtude das dificuldades de acesso das famílias compostas por pequenos proprietários rurais aos bens culturais produzidos pela humanidade. Esse elemento tende a reforçar a estrutura de dominação, ao fortalecer a manutenção das representações sociais e símbolos culturais historicamente construídos e a manter a reduzida capacidade de

criticá-los, assim como limita a compreensão das articuladas relações de poder estabelecidas na sociedade.

A maioria dos professores não teve oportunidades profissionais em outras regiões do Estado ou do país e foram graduados pela unidade de Morrinhos da UEG. Esses elementos demonstram a reduzida experiência profissional e acadêmica desses agentes escolares, restrita aos limites locais e aos valores compartilhados por essa sociedade específica. Na maioria dos casos, a formação universitária foi precária, devido a significativos problemas econômicos e aos limites estruturais da unidade universitária, que têm comprometido o real aprofundamento científico nas áreas do conhecimento. A menor experiência acadêmica, associada à restrita convivência com outros universos culturais, tende, com poucas margens de contestação, a sedimentar os valores compartilhados pela sociedade.

As entrevistas e observações demonstraram que a família é a instituição mais valorizada pelos professores em virtude da sensação de proteção, consolidação de valores morais e possibilidade de projeção social. A família, por sua força, articula-se com a religião, ambas como instituições de peso na forma pela qual os professores compreendem e analisam a sociedade. A maioria dos professores identifica a religião como instituição importante por sua capacidade de inculcar princípios morais e, principalmente, inibir comportamentos condenados pela sociedade.

O ambiente na escola

As observações cotidianas da Escola Azul revelaram situações permanentes de “conflitos velados” entre os docentes. Em vários momentos, os professores criticam as *pessoas* que ocupam os cargos principais na escola, em especial as coordenadoras, pela desorganização pedagógica e pela despreocupação com o trabalho docente⁹⁰. Em contrapartida, as coordenadoras criticam os professores por não conseguirem manter o domínio da sala e os alunos disciplinados. Essa situação no cotidiano da escola gera um permanente “estado de desconfiança”.

⁹⁰ Conforme estabelecido no Estatuto do Magistério (MORRINHOS, 1998a), os cargos de diretor, coordenador pedagógico e secretário geral da unidade escolar são considerados funções de confiança e indicados pelo prefeito. Na prática, a indicação de determinadas *pessoas* para ocupar os cargos é função do apoio político oferecido ao prefeito nas eleições municipais. Evidentemente, esse critério de seleção da equipe gestora da escola é definido pelo poder político, sem a consideração das necessidades pedagógicas dos agentes e, muito menos, dos princípios educativos defendidos pelo campo escolar.

McLaren (1992) esclarece com precisão o conceito de estado:

[...] pelo uso da palavra 'estado', eu não quero sugerir algum tipo de transe ou de estado de consciência no sentido clínico ou psicológico do termo. Ao invés disso, quero sugerir estilos de interação com o ambiente e com os outros, que poderiam talvez ser apropriadamente rotulados de conjuntos ou conglomerados de comportamentos. Os estados de interação não são amontoados de eventos abstratos. Eles consistem de conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema central ou dominante de práticas vividas (p.131-2).

O “estado de desconfiança” ocorre porque todos comentam a respeito de todos, apesar de haver uma preponderância dos “conflitos velados” entre o grupo de professores e as coordenadoras. Também ocorrem desentendimentos entre a direção, o grupo de professores e as coordenadoras bem como entre os próprios professores, com posições estratégicas diferenciadas na estrutura de poder, e entre as coordenações em relação aos docentes e à diretora. É significativo considerar que, nesse ambiente, coexistem as relações de dubiedade ética, em que um mesmo professor pode assumir posições diferenciadas, dependendo das pessoas com quem ele conversa e dos interesses pessoais em jogo.

É importante esclarecer que a especificidade do “conflito velado” ocorre porque, nesse contexto em que a totalidade hierárquica e as relações pessoais predominam, poucos são os que se arriscam a estabelecer uma relação de conflito aberto. Na realidade, o conflito aberto consiste na diferença de opiniões a respeito de uma determinada situação, o que implica uma tomada de posição e a defesa de determinados interesses individuais em um contexto hierárquico, no qual as igualdades são subsumidas às posições dos agentes na estrutura. Dessa forma, os conflitos são predominantemente velados porque, em geral, não existe a crítica efetiva à lógica hierárquica e personalista, mas o desacordo em relação à nomeação de determinadas pessoas para ocuparem os cargos políticos e usufruírem os privilégios agregados.

Na Escola Azul, pode-se distinguir a formação dos grupos e as relações de poder da seguinte forma: a secretária municipal, Madalena,⁹¹ mantém relações pessoais de confiança com as coordenadoras, Juci e Valdete, com a diretora, Norma, e com alguns professores, em especial Pedro e Sílvia, em virtude do trabalho pedagógico realizado por esses professores, que, em virtude de suas relações com Divina, formam um trio. Dessa forma, o posicionamento dos

⁹¹ Os nomes aqui utilizados foram criados pelo pesquisador para preservar o anonimato dos professores pesquisados

professores na estrutura de poder da escola apresenta-se da seguinte maneira: a) um pequeno grupo de professores liga-se diretamente à direção em virtude de relações pessoais, fenômeno também explicado pelo fato de a diretora indicada ser professora do quadro efetivo da escola e parente de uma dessas apoiadoras; b) um segundo grupo, de tamanho médio, que reúne simpatizantes do trio, com práticas de permanente conflito velado; c) os demais professores, que mantêm um comportamento de dubiedade ética dependendo da aproximação com os membros dos dois grupos⁹². Não há simpatia pelas coordenadoras pedagógicas indicadas, que invariavelmente são alvo de críticas. O elemento diferenciador dessa composição é a professora Sônia, que mantém certa identidade circunstancial com Juci, a coordenadora mais experiente, razoáveis relações com a diretora e conflitos com membros do trio, pela postura autoritária em sala de aula.

As relações ocorrem na escola, por meio, de alianças, acordos, negociações e ataques velados, pois não há conflitos diretos entre as *pessoas* e os *indivíduos*, mas permanentes divergências veladas e “conversas” a respeito das práticas pedagógicas de determinados professores e dos problemas existentes na escola. Há, todavia, um “estado de desconfiança” generalizado, em razão da dubiedade ética, que possibilita aos professores mudarem de posição dependendo dos interesses em jogo e, principalmente, em troca da confiança e dos benefícios oferecidos pelos membros da equipe gestora. Essa prática de esconder as verdadeiras convicções tende a intensificar as desconfianças.

⁹² A dubiedade ética é um conceito formulado por Weber para esclarecer que, em sociedades tradicionais, nas quais não houve a radicalização dos ideais protestantes e a realização de revoluções que absorveram princípios individualistas, racionais e liberais constituídos pela burguesia como detentora do poder político, predomina uma estrutura rígida sustentada sobre interesses pessoais, prestígio, lugar ocupado na estrutura, cargo, possibilidades de ascensão e, principalmente, fidelidade a determinados grupos de interesse (WEBER, 1996). Esse conceito, aplicado à sociedade brasileira, na qual se estabelecem relações intermediárias e combinadas entre os elementos culturais tradicionais e as instituições modernas, representa a incapacidade dos agentes de estabelecer um pensamento único e racional para a ação em todas as esferas sociais. A sociedade brasileira não é composta por uma ética absoluta, permanente e hegemônica; pelo contrário, oferece uma sensação de fragmentação e parcialidade, em que os agentes tomam suas decisões movidos por interesses pessoais e momentâneos. Em geral, os agentes agem de acordo com as conveniências e interessados em participar dos núcleos de poder, sem preocupar-se em defender uma posição política permanente ou manter uma regularidade de pensamento. Há uma permanente mudança de comportamento ético de acordo com os interesses em jogo. Esse conceito de multiplicidade ética, que funciona de acordo com as circunstâncias, contribui para uma reflexão mais aprofundada a respeito da capacidade da sociedade brasileira de constituir mecanismos intermediários que, ao mesmo tempo em que mantêm intocada a estrutura social, também conseguem resolver os problemas constituídos entre interesses socialmente antagônicos (DAMATTA, 1985).

Pedro esclarece, em entrevista, que

[...] tem professores que não têm iniciativa própria [...] Aquelas pessoas que aonde a banda toca, segue, se a banda mudar de rumo, muda de rumo também. Então têm professores que contestam, que brigam, que falam mal, que articulam e têm outros que não. A gente sofre muito com questão de fofocas e “conversas”. Então, às vezes, *você tem que tomar cuidado com o que você fala e para quem você fala*. Porque as “conversas” se prolongam e andam. Você precisa ver como que as “conversas” andam [...] E tem professor que você vê que é aquele pau mandado, que tudo que manda faz, que puxa o saco, têm aqueles outros que são contrários, mas você sempre tem que tomar cuidado com o que *você fala e para quem você fala porque você pode ser prejudicado* (grifos do pesquisador).

Em geral, as críticas a respeito de determinados assuntos e colegas somente ocorrem com aqueles mais próximos, que compartilham os mesmos princípios, porque como a desconfiança é generalizada, a crítica permanente e a escolha indiscriminada de parceiros para discutir sobre a visão de educação e escola pode significar grandes problemas com aqueles posicionados nos níveis superiores da hierarquia.

Dessa forma, a constituição de posições políticas abertas e a elaboração de ações propositivas em relação à transformação da estrutura educacional são inviabilizadas por mecanismos de perseguição existentes no sistema, que, para o conjunto dos agentes escolares, intensificam o processo de violência simbólica.

Segundo Bourdieu,

[...] a violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro), resultam da incorporação de classificações assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (2007b, p.47).

A principal crítica dos professores refere-se à aprovação indiscriminada dos alunos sem que eles realmente tenham aprendido. A preocupação e a responsabilidade dos professores com o aprendizado dos alunos, mesmo em condições desfavoráveis, são constantes. Entretanto, há diferenças na maneira como os docentes se posicionam em relação à prática pedagógica, o que motiva críticas entre os pares. Em geral, predominam, por parte dos professores, relações autoritárias e centralizadoras no processo de ensino-aprendizagem, pois são poucos os que conseguem ter práticas pedagógicas mais formativas e de caráter mais

participativo. Esse comportamento conservador na Escola Azul justifica-se, dentre outras razões, pela ausência de um projeto global e pela falta de apoio pedagógico do conjunto do sistema municipal de ensino ao trabalho dos professores, bem como pela precária formação pedagógica dos docentes e pelas críticas condições estruturais de trabalho.

As limitadas condições de trabalho e de realização da prática pedagógica tendem a fortalecer o universo cultural autoritário dos professores e as relações de dominação na sala de aula. Em geral, não há discussões no conjunto do sistema educacional e, muito menos, nos grupos existentes no interior da escola, em relação ao universo autoritário que os professores herdaram do processo histórico de sua formação escolar. O que ocorre são conflitos velados e “conversas” em relação aos posicionamentos pessoais dos agentes nos grupos e às práticas desenvolvidas em sala de aula. Não há crítica consistente da estrutura do sistema e das relações de opressão estabelecidas; ao contrário, os conflitos ocorrem em razão de problemas pessoais ou devido à discordância em relação àqueles que, circunstancialmente, encontram-se no poder.

Como, em virtude da forte hierarquia e do “estado de desconfiança”, não há prática coletiva de discussão a respeito das lacunas do sistema de ensino, mas críticas localizadas e no plano pessoal, o resultado é a intensificação dos conflitos e o aumento dos processos de dominação do poder público. Os professores não conseguem transpor as barreiras culturais que alicerçam suas representações sociais⁹³ e, em razão desses limites, não ultrapassam, em geral, a crítica pessoal.

Outro elemento que inviabiliza as posições políticas abertas e as ações propositivas em relação à transformação da estrutura educacional refere-se às perseguições internas no sistema, que, para o conjunto dos agentes escolares, intensificam o processo de violência simbólica.

⁹³ Segundo Andrade (1999), “[...] a representação será caracterizada como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que se diferencia das outras formas de conhecimento, intelectual ou sensorial, por implicar uma relação específica entre o sujeito e o objeto de conhecimento: o sujeito se autorepresenta, na representação que faz do objeto, ou seja, o sujeito imprime sua identidade naquilo que representa [...]. Representar um objeto significa criá-lo simbolicamente, fazer com que ele tenha um sentido para quem o representa, passando assim a fazer parte de seu mundo. Os objetos não são captados isoladamente pelos sujeitos, mas em determinados contextos e relações; portanto, o sentido da representação de um objeto advém das relações com outras representações de outros objetos que formam um campo de representação [...]. Em suma, as representações sociais constituem uma dimensão mais profunda do simbólico do que as atitudes e, portanto, são um referencial essencial para a conduta” (p. 71-85).

Segundo Bourdieu,

[...] a violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro), resultam da incorporação de classificações assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (2007b,p.47).

Dessa forma, a forte hierarquia, as representações sociais de poder, a lógica pessoal, as perseguições e a ausência de atendimento do poder público municipal tendem a intensificar os conflitos velados e opor os professores entre si. Enfim, as questões políticas e as relações de poder são elementos centrais no ambiente escolar e motivam permanentes conflitos de todos contra todos. Os ocupantes dos cargos de confiança, em especial a diretora e as coordenadoras, não se preocupam com o trabalho docente e transformam o universo escolar em um espaço de privilégios, pois não se ocupam com a organização e gestão pedagógica da escola e, muito menos, com os constantes casos de indisciplina que comprometem o andamento do trabalho educativo. Em contrapartida, os professores não conseguem reagir contra essa lógica porque compartilham dos mesmos referenciais culturais que legitimam essas relações de poder. Na prática, esses fundamentos culturais, sedimentados nas relações pessoais, no clientelismo político, no moralismo religioso e na hierarquia nutrem as relações existentes nos campos político e escolar, ao mesmo tempo em que desestruturam as iniciativas em defesa dos interesses públicos e coletivos na escola.

Autoritarismo e prática pedagógica

A indisciplina e a inexistência de trabalho pedagógico efetivo na Escola Azul constituem a fonte de onde provém, em grande parte, a angústia dos professores. Eles não conseguem realizar um “bom trabalho”, em sua visão, em razão da inoperância das coordenações. Pode-se destacar, ainda, a estrutura de poder na escola, que constitui uma situação adversa à realização de uma prática educativa consistente.

O poder público municipal não se preocupa efetivamente com as condições em que o processo educativo é realizado na escola, mas se interessa pela manutenção das relações de dominação, ao induzir os professores a se submeterem à lógica de poder instituída. Essa lógica materializa uma realidade sedimentada em forte hierarquia, no clientelismo político e nas relações pessoais, por intermédio da indicação política de *pessoas* estranhas ao universo escolar para a ocupação das principais funções pedagógicas existentes na escola, a saber, a direção, as coordenações pedagógicas e a secretaria geral. A finalidade dessas práticas é a manutenção dos elos de poder estabelecido pelo campo político sobre a formalidade do campo escolar e burocrático.

Na prática, os ocupantes dos cargos de confiança devem manter comportamentos de subserviência política àqueles que os indicaram e não ao interesse público e coletivo da comunidade escolar. Em razão dessa especificidade, intensificam-se a hierarquia, os mecanismos de controle, o autoritarismo e, conseqüentemente, os conflitos na escola. Os indicados, ocupantes dos cargos de confiança, têm como preocupação a manutenção da ordem e a reprodução das relações de dominação. Dessa forma, as possíveis estratégias pedagógicas idealizadas por algum professor para reduzir a indisciplina e construir práticas pedagógicas consistentes com a efetiva educação dos alunos tendem a ser compreendidas como atitudes de questionamento do poder, da hierarquia e da competência profissional dos indicados, além de esbarrar nos interesses políticos e pessoais de manutenção de relações de dominação.

Moacir, em entrevista, esclarece o funcionamento da estrutura:

[...] infelizmente o coordenador pedagógico é uma *pessoa* colocada lá [...] não é nem pelos seus méritos, ele é colocado porque alguém o indicou, então ele acaba cumprindo as determinações que vêm do diretor que é indicado e esse obedece as ordens que vêm do secretário que é indicado também pelo prefeito e que acaba comandando todo processo dentro da escola⁹⁴.

Essa escala de poder hierárquica na escola pública municipal evidencia a presença do clientelismo político e do patrimonialismo como fatos presentes e atuantes no universo real e simbólico dos agentes escolares. Clientelismo político é um conceito utilizado exatamente para designar as relações pessoais estabelecidas entre determinados agentes sociais e os detentores de poder político. Alguns

⁹⁴ O professor entrevistado refere-se a coordenadores pedagógicos em geral. Nas escolas Azul e Vermelha são mulheres que exercem a função de coordenadoras pedagógicas.

indivíduos submetem-se a essa lógica de poder para beneficiarem-se da concessão de benefícios públicos na forma de empregos e vantagens pessoais, cedidos àqueles que se submetem e estão dispostos a se manterem fiéis a uma determinada organização do poder. A contrapartida exigida pelos líderes políticos para manter os benefícios e as vantagens pessoais é a própria manutenção dessa lógica de dominação, ou seja, no período precedente ao processo eleitoral os beneficiários têm que buscar votos e apoios políticos para garantir a permanência do grupo no poder (CARVALHO, 1998).

O patrimonialismo é um conceito determinante nesse universo cultural, pois a maioria das decisões tomadas na instituição escolar submete-se às orientações do campo político, em especial do chefe do poder executivo municipal. O patrimonialismo é a principal referência teórica para se analisar as relações estabelecidas, porque se constitui como modelo de administração estatal em que o princípio para a ocupação dos cargos “públicos” é a confiança pessoal do senhor articulada a determinados interesses políticos ocasionais, que podem significar, em determinados momentos, a troca desses funcionários por outros a partir da conveniência política. Dessa forma, o sentido que prevalece na estrutura administrativa estatal em uma situação de dominação patrimonial é a fidelidade e a submissão aos domínios do senhor (WEBER, 1999).

Inevitavelmente, o clientelismo e o patrimonialismo, associados às relações de poder correspondentes, são transferidos para a instituição escolar e o trabalho docente. Os conflitos e a permanente desmotivação são resultantes desses elementos agrupados, que tendem a transferir, sobrecarregar e intensificar as relações de dominação sobre a realização do trabalho do professor. A ausência de compromisso com a redução do fracasso escolar intensifica os conflitos existentes na escola, pois os professores não identificam, por parte da Semel, qualquer tentativa de transformação das condições concretas de trabalho. Além disso, no plano das relações existentes na escola, confrontam-se com a forte hierarquia e com o poder concentrado nas mãos dos coordenadores, que impedem a realização de um trabalho pedagógico efetivo.

Há casos de violência na escola que, em razão da ausência de trabalho pedagógico e ações coletivas, envolvem alunos e professores. O pesquisador observou a seguinte situação:

Divina entra na sala e diz para o pesquisador que esses alunos são terríveis e que em determinados casos os professores perdem a paciência. Houve uma situação que a envolveu. Ela perdeu a paciência e reagiu contra um aluno que jogou um pedaço de giz nela. Bateu no aluno. O caso deu muita confusão. Divina continua dizendo que aconteceu um outro caso com a Sônia. As coordenadoras só a apoiaram porque Sônia colocou as coordenadoras na parede. A Sônia disse “ou o aluno ou eu”. O aluno foi expulso. Segundo Divina, Sônia peitou as coordenadoras porque é professora de Português com muitas aulas na escola, mas ela, professora de História, não poderia fazer a mesma coisa. “Isso vai desanimando a gente”. Divina relata que quando chegou à escola tinha idéias inovadoras para trabalhar com os alunos, mas depois foi perdendo o pique e, agora, faz o básico, porque foi cansando. Divina esclarece: “a disciplina tem que reinar dentro da sala porque se houver muito barulho ou se o professor mandar alguém para fora fica mal para ele”. Divina conclui: “ou faz barulho ou tem que mandar alguém para fora” (Observação - Protocolo de registro – A-5).

A violência na escola é o ponto crítico da situação de descontrole e desorganização pedagógica no conjunto do sistema. A ausência de trabalho pedagógico integrado entre as escolas, coordenado pela Semel, impede que os problemas de indisciplina sejam realmente resolvidos. Os alunos com maiores dificuldades são transferidos entre escolas sem qualquer atendimento pedagógico específico. A consequência dessa prática de descompromisso do poder público municipal é a não realização do trabalho educativo, pois o descaso em relação a esses graves problemas disciplinares compromete o cumprimento do papel social da escola.

A diminuição da indisciplina, por representar a falta de planejamento coletivo e de condições básicas para o exercício da prática pedagógica, requer um trabalho pedagógico sério do conjunto dos agentes escolares. A prática existente na Escola Azul visa a resolver o problema da indisciplina por meio do autoritarismo. Evidentemente, essa visão revela a incapacidade do conjunto dos agentes escolares de refletir e realizar atividades racionalmente elaboradas para reduzir o problema. A origem da questão, todavia, remete à desresponsabilização do poder público municipal com o trabalho realizado na escola e com a oferta de condições estruturais básicas para resolver esse problema, além da permanente intensificação da estrutura hierárquica, que impede atitudes autônomas dos agentes escolares.

As responsabilidades com condições adequadas para a redução da indisciplina e a garantia de um processo educativo de melhor qualidade, que deveria ser encampada pelo poder público, são transferidas para a escola, sem acompanhamento e estrutura pedagógica adequados. Na prática, a rigidez hierárquica dissemina uma lógica de dominação sustentada no autoritarismo e na

violência simbólica, que é transferida para todas as dimensões do sistema, inclusive para a sala de aula, na qual tende a encontrar-se com a herança da formação conservadora dos professores. Dessa forma, em todas as esferas, a resolução desse problema tende a seguir o caminho do autoritarismo e da violência, ao se culpar os professores pela dificuldade em lidar com o problema e pela consequente transferência da responsabilidade para os pais dos alunos.

Na reunião dos pais, ao se explicitar o problema da indisciplina dos alunos e se sugerirem práticas autoritárias sem apresentar soluções, transfere-se a responsabilidade para o plano pessoal e familiar, ao invés de se lidar com a situação pela lógica pública e coletiva. O autoritarismo perpassa o conjunto das esferas do sistema como a forma instituída de manutenção do poder, além de ser disseminada pela escola, na reunião dos pais, como a melhor forma de resolver os problemas pedagógicos e de indisciplina dos alunos. Na prática, a escola reproduz a cultura instituída e desarticula as iniciativas de questionamento dessa lógica de poder.

O cotidiano da escola revela que a indisciplina não é tratada com seriedade pelo conjunto do sistema municipal de ensino. Não há preocupação com esse problema, que atinge a maioria das escolas municipais, e muito menos, com o estímulo à autonomia pedagógica, capaz de resolver essas questões. Moacir esclarece, em entrevista, como essas relações são estabelecidas na escola:

[...] eu vejo uma relação muito fraca da parte da secretaria da educação com a nossa escola tendo em vista que o coordenador pedagógico lá da secretaria mesmo, nunca apareceu na escola, nunca tivemos nenhuma reunião com o coordenador pedagógico, nunca foi discutida nenhuma proposta de ensino com os professores até mesmo, para falar a verdade, conheço a coordenadora pedagógica da secretaria de vista, nunca a vi acompanhando os problemas da escola [...] Um dia, num encontro com os secretários, percebi que a submissão lá é muito forte. Por estar chegando agora, há pouco tempo, achei estranho a gente não ter autonomia nenhuma, a gente ficar a mercê mesmo do secretário municipal, todas as determinações partem dele e não são questionadas [...], não são questionadas em momento nenhum pelo quadro de diretores porque eles são colocados lá, eles não são eleitos, então acaba que o professor, nessa submissão dos diretores, não se rebela. Por que isso acontece? Como a gente não consegue ter um agrupamento de professores com a mesma idéia, surgem idéias ou reivindicações isoladas e elas acabam se perdendo. O professor sabe que se o diretor ficar contra ele, não vai apoiar a decisão, então ele acaba ficando sozinho na escola. Muitas vezes, a gente acaba se acomodando, fazendo o jogo que a escola quer, que os políticos desejam para escola, por essa falta de aglutinamento de idéias dentro da própria escola.

A inexistência de preocupação do sistema municipal de ensino com a origem e o desenvolvimento do problema da indisciplina faz com que um conjunto de

práticas autoritárias e de dominação incorporadas pelos professores seja reforçado. Segundo as observações do pesquisador, alguns professores aprovam que a indisciplina seja tratada como caso de polícia:

Forma-se um grande círculo entre os brigões e os dois começam a rolar no chão. Pedro tenta aproximar-se para separar a briga, mas está difícil. A briga é muito feia e eles estão muito agarrados. De repente, um policial, que estava fazendo um pequeno serviço na escola, aparece e separa os dois brigões. O policial James (ex-aluno da escola) levanta os dois brigões do chão pelo colarinho e leva-os pelo corredor da escola em sentido ao portão de saída. A cena do policial levando cada um dos alunos brigões em um braço pelo corredor da escola é cinematográfica. Os outros alunos seguem o policial e gritam de tanta agitação. Há muita correria dos alunos para acompanhar o policial levando os alunos pelo corredor. Gabriela emociona-se ao ver a cena dos dois alunos sendo carregados pelos braços do policial. Gabriela aplaude. Gabriela diz que deveria ter sempre algum policial na escola. Kênia ensaia alguns aplausos também e aprova a ação do policial. O policial entra com os alunos na secretaria, tranca a porta e fica sozinho com os dois. Os professores pegam seus materiais para retornar à sala de aula e aprovam a ação do policial (Observação - Protocolo de registro – A-7).

As manifestações de aprovação de alguns professores em relação ao comportamento do policial confirmam essa percepção. O autoritarismo herdado pelos professores é realimentado pela forte hierarquia disseminada no conjunto do sistema, que impede práticas autônomas e mais formativas, além de estimular outras classificações hierárquicas de fundo preconceituoso em relação aos alunos provenientes das camadas mais pobres da população. Em alguns casos, determinados professores associam a indisciplina às condições econômicas e sociais dos alunos, embora essas referências originem-se da lógica hierárquica e autoritária disseminada no conjunto do sistema, que fortalece os diversos eixos classificatórios inculcados no universo cultural dos professores e demais agentes escolares.

A aprovação de alguns professores do combate à indisciplina pela força policial apenas reforça a visão preconceituosa, hierárquica e pessoal que uma determinada parcela de professores possui, visão de sociedade constantemente estimulada pela estrutura do sistema, que impede o conjunto dos agentes escolares de pensar unicamente com base nos fundamentos lógicos de uma sociedade formada por indivíduos com igualdade jurídica e social. Pelo contrário, tende a reforçar a duplicidade ética no universo simbólico escolar, ao recuperar a precedência dos princípios pessoais, hierárquicos e morais como referência, em detrimento de uma lógica individualista e igualitária.

Essa visão conservadora reforça no universo escolar os fundamentos hierárquicos e pessoais que estruturam o conjunto da sociedade e não tem como ser revertida sem a percepção dessas práticas e o combate a elas. Evidentemente, esse processo tem que se originar dos órgãos da estrutura do Estado, responsável pelo processo educacional que, porque aqueles órgãos, por possuírem mecanismos mais abrangentes, podem transformar essa prática. No entanto, envolvidos pelos princípios culturais tradicionais, não se interessam em reverter essa estrutura de poder e dominação.

A resolução do problema da indisciplina passa, pois, pela construção de um projeto pedagógico e ações decisivas capazes de unir o conjunto dos agentes escolares. Entretanto, a condução dessas práticas requer o apoio do poder público municipal, a mudança na lógica de poder e a consideração da educação de qualidade como direito de todos. A essência da questão é que o sentido público de defesa dos princípios modernos liberais da cidadania, a saber, a conquista dos históricos direitos civis, políticos e sociais não tem efetiva sustentação nessa realidade cultural tradicional (MARSHALL, 1967).

Rituais na escola

Ritual é um conceito fundamental para a compreensão das relações existentes no cotidiano da escola. Damatta (1997) esclarece que o ritual não deve ser compreendido como uma situação ou momento essencialmente diferente daquele que forma a vida cotidiana; pelo contrário, deve ser entendido como um *close up* das coisas que compõem o mundo social. No processo ritual, há uma transposição, ou seja, uma separação e um deslocamento daquele elemento que compõe a vida cotidiana para outro domínio do qual ele estava excluído. Dessa forma, o estudo dos rituais pode ser compreendido como a percepção do processo de separação e deslocamento de elementos triviais do mundo social para o domínio simbólico.

Damatta (1997) esclarece o conceito de *ritual de respeito* ou reforço:

[...] o reforço é, pois, um mecanismo em que a escolha parece ser daquilo que está submerso (ou em vias de submergir), do que está dentro e, por isso mesmo, não está devidamente percebido. Quando tal mecanismo é aplicado e a situação ambígua resolvida, cria-se um campo formal ou respeitoso [...]. Separação ou reforço seriam, assim, o mecanismo básico de rituais frequentemente chamados de formais, ou ritos de respeito, em que o

objetivo é a separação de elementos, categorias ou regras que estão por um momento confundidas (p.79).

No caso do *ritual de respeito* realizado na Escola Azul, constituiu-se um grupo de professores, coordenadores e direção para separar uma situação cotidiana, a saber, a advertência oral, e a envolvem em um conjunto de elementos simbólicos associados às regras, às orientações morais e valores religiosos, cujo objetivo é o reforço da ordem.

O *ritual de respeito* tem por objetivo reforçar a ordem e a hierarquia das posições na escola. Esse objetivo é cumprido ao se separar a situação e recuperar elementos simbólicos associados às regras, à moral e à religião para incutir e reforçar a organização dessa estrutura. Entretanto, esse processo de ritualização tende a demonstrar uma característica permanente no universo escolar analisado, a saber, a transferência dos problemas comuns existentes na escola para a dimensão pessoal, hierárquica e moral em contraposição a perspectiva pública e coletiva.

Um exemplo de *ritual de respeito* presenciado pelo pesquisador pode ser assim descrito:

[...] após 10 minutos, os três alunos, Sebastião, João e Jairo entram de cabeça baixa na sala dos professores e ficam parados de frente para a coordenadora, a diretora e os professores. Juci começa a “conversar” com os alunos, que estão sendo observados por todos os professores na sala. Juci diz que os alunos têm duas opções: mudar de atitude ou mudar de escola. Juci faz referência ao comportamento dos alunos de forma autoritária e pergunta para os alunos: “você tem noção daquilo que estão fazendo? Vocês pretendem mudar de atitude ou mudar de escola?” Repreende seriamente esses alunos. Retoma alguns valores morais de bom comportamento e enfatiza que a escola é o único caminho para vencer na vida. Juci lembra que João está com a mãe doente e pergunta para ele se o presente que ele quer dar para a mãe é uma carta de expulsão da escola. João concorda e afirma, com os olhos cheios de lágrimas que não é isso que deseja. Jairo é lembrado pelas professoras como aluno terrível e indisciplinado, que veio de outra escola. Jade diz que os professores gostam dele e que todos querem seu bem. Jairo está com os olhos cheios de lágrimas. Todos os presentes se emocionam na sala. Segundo Juci, Jairo dizia no ano passado, que era o “enviado do diabo”. Juci fala que discorda dessa afirmação e que o aluno deve tirar isso definitivamente da cabeça. Juci lembra que Deus quer o bem para todos, inclusive, para Jairo. Juci pergunta para os alunos se eles pretendem melhorar. Todos afirmam que sim (Observação – Protocolo de registro – A-8).

A construção coletiva de um projeto para diminuir a indisciplina e construir relações de maior respeito entre os componentes da comunidade escolar não é considerada, em virtude da forte hierarquia estabelecida pelas coordenadoras indicadas, que inibem a possibilidade de elaboração por parte do restante dos agentes escolares de uma alternativa pedagógica para a solução dos problemas. A

apresentação de alternativas elaboradas pelos professores significaria um desafio ao poder e à hierarquia consubstanciada no cargo de coordenação e, conseqüentemente, resultaria em sérios conflitos entre os professores e os grupos políticos que indicaram essas pessoas para a ocupação dos cargos.

A substituição dos procedimentos científicos e pedagógicos opera-se pelo moralismo religioso, que aparece como recurso permanente para a manutenção da ordem e a sacralização da hierarquia. O *ritual de respeito*, em que os alunos são advertidos para recuperarem atitudes de submissão e obediência, realiza-se com a utilização de símbolos e valores religiosos e morais.

A religião exerce forte papel social ao absolutizar os valores morais e símbolos religiosos como a única forma de se compreender a realidade. Na prática, a religião exerce forte apelo moral aos professores para que se utilizem de seus símbolos na análise e explicação da ordem social. Na descrição que se segue, o pesquisador capta a força dos símbolos sagrados no inconsciente dos agentes escolares ao observar esse *ritual religioso* na sala dos professores.

Há vários agentes escolares presentes na sala. Todos estão com Paulo (aluno). Paulo passa mal, treme os dentes e torce as mãos. Valdete com os olhos lacrimosos está de mãos dadas com ele. Jade está sentada ao lado de Paulo e faz orações. Jade passa um óleo em sua testa e ora. Norma está em pé, próxima a Paulo, e observa. Josefina (funcionária) também ora e está de mãos dadas com Paulo. Sílvia se aproxima e começa a orar o “Pai Nosso” em voz relativamente alta. Josefina e Valdete acompanham Sílvia. Jade ora baixinho por Paulo que continua a tremer e torcer as mãos. Sônia entra na sala e observa. A escola parou para acompanhar o ritual religioso. Após o “Pai Nosso” rezado por Sílvia, os professores continuam a rezar baixinho por Paulo. Sílvia procura uma Bíblia Sagrada e lê o capítulo 2 do livro bíblico de Isaías para Paulo. O garoto continua a tremer e os professores o deitam no colo de Jade. Jade continua a orar pelo garoto com olhos fechados. Paulo melhora, levanta, sai da sala e fica quieto sentado no pátio da escola. Valdete diz que somente Deus pode ajudar Paulo. Valdete e Sílvia concordam que o problema dele é espiritual (Observação – Protocolo de registro – A-9).

O *ritual religioso* revela a força dos símbolos sagrados no universo cultural dos agentes escolares. A vertigem e as tremedeiras foram imediatamente associadas ao plano religioso e, conseqüentemente tratado com a utilização de símbolos e ritos sagrados, como o óleo benzido, a Bíblia Sagrada, orações e preces. Sem sombra de dúvida, o universo religioso faz parte do cotidiano da escola e converge para a solução dos problemas vivenciados pelos agentes escolares.

A religião, ao transferir os símbolos sagrados e a estrutura hierárquica espiritual para a compreensão do universo social, é capaz de inculcar um conjunto

de práticas e representações cujo sentido é a manutenção da estrutura econômica e social vigente. Ressalte-se que essa prática somente acontece graças à capacidade da religião de produzir o desconhecimento dos limites do conhecimento e o reforço simbólico de suas sanções para a imposição de um tipo determinado de condições materiais de existência (BOURDIEU, 2005).

Os rituais materializam na Escola Azul a força de determinados aspectos culturais e simbólicos na forma dos professores de compreenderem e analisarem a organização das relações cotidianas. A demonstração da percepção dos agentes a respeito desses significados simbólicos é materializada no *ritual de inversão*. Esse ritual caracteriza-se pelo deslocamento de alguns elementos de um domínio para outro. Seria a capacidade de juntar aquilo que normalmente estaria separado ou excluído criando continuidades entre elementos diversos (DAMATTA, 1997).

O *ritual de inversão* foi assim descrito pelo pesquisador:

Juci entra na sala nervosa conversando com Valdete. Juci diz “ninguém me escuta. O resultado de tomar as decisões sozinha é esse, a Norma mandou fazer os detalhes da farda azul em dourado porque não percebeu que os quepes têm arranjos prateados. Toma todas as decisões sozinha e não leva ninguém para opinar, é nisso que dá. Agora terá que refazer os quepes” [...] Ambas criticam Norma. Juci e Valdete saem da sala. Inicia-se uma empreitada na escola para refazer os quepes. Quem assume a confecção dos novos quepes com arranjos dourados é Manuela. Manuela recorta novas cartolinas e panos azuis para fazer novos quepes. Manuela, Cristina e o pesquisador fazem os quepes. Manuela critica a postura das coordenadoras [...] Valdete, Juci, Judite, Celeste (funcionária) e Sônia entram na sala. As professoras e coordenadoras trabalham juntas para refazer os quepes e arrumar os arranjos de flores. Norma chama Juci para buscar frutas no supermercado. As frutas irão enfeitar as cestas no desfile. As professoras Cristina, Manuela e Sônia deixam atividades na sala de aula para os alunos fazerem e retornam para a sala dos professores para acabar de confeccionar os preparativos do desfile e os novos quepes com arranjos dourados. Na sala dos professores, a maioria trabalha em grupos para a realização das atividades. Manuela, Cristina, Celeste e Judite trabalham na confecção de novos quepes com arranjos dourados. Sônia e o pesquisador cuidam dos arranjos de flores. Divina entra na sala e cuida de algumas costuras. A sala de aula virou uma oficina de trabalho. O som do rádio está ligado. O clima é de trabalho e brincadeira. Os professores nem percebem o trabalho a ser realizado pelo clima de brincadeiras e conversas. O sinal toca atrasado. No intervalo da tarde, os professores que não estavam em sala pegam alguma coisa para fazer e ajudar. O intervalo passa e os professores continuam ocupados [...] (Observação – Protocolo de registro – A-10).

O elemento novo nesse ritual é a composição de grupos e trabalho coletivo em um ambiente em que, na Escola Azul, verifica-se a impossibilidade de realizar qualquer atividade pedagógica em grupo sem que se esbarre em disputas pelo poder; no entanto, nos preparativos para o desfile de 7 de Setembro, a lógica é

invertida e os diversos agentes escolares reúnem-se para a realização de um trabalho coletivo e de interesse da comunidade.

O *ritual de inversão*, capaz ensinar a realização de trabalhos coletivos e possibilitar a participação de alguns professores normalmente excluídos do processo de tomada de decisão tem sua motivação principal na manutenção da imagem pública da escola. Uma parte significativa do conjunto dos agentes escolares, em especial os diretores, os coordenadores, a secretária e os professores contratados têm grande interesse em apresentar os bons trabalhos realizados pela escola.

A manutenção dos cargos de confiança e dos empregos depende de um conjunto de fatores; o principal é a permanência no poder do grupo político que indica a maior parte dos cargos; há, todavia, outros elementos que também exercem alguma influência na permanência das *peessoas* nos cargos, dentre eles a disseminação da imagem pública, formal e burocrática da escola como capaz de realizar um bom trabalho pedagógico, o que, evidentemente, legitima para o conjunto da sociedade a eficiência dos gestores públicos e do processo de indicação política.

Moacir esclarece, em entrevista:

[...] eu até assustei o tanto que a política interfere, tem uma interferência muito grande dentro da escola. Não sei como, de que forma a gente podia quebrar um pouco dessa interferência da política; não sei como a gente poderia ter uma ruptura com isso e se isso vai acontecer ou se as *peessoas* que estão lá dentro para ser colocadas têm intenção de acabar com essa interferência política [...]. Eu falo isso pelo desfile do Sete de Setembro; as escolas que têm maior apadrinhamento político conseguem desfilar muito melhor, muito mais elaboradas, muito mais luxo, mais glamour, tem fanfarra, tem isso, tem aquilo [...] até isso conta, enquanto as escolas que não têm essa afinidade política não têm nada para desfilar, simplesmente, sai lá aquelas equipes [...] assim [...], aquele pelotão de alunos sem nenhum [...], sem nenhum glamour, não promove nada, não apresenta nada, não sai com faixa nenhuma, enquanto outras escolas vem altamente com uniforme, com fanfarra [...] Por quê? Porque tem a mão do prefeito, tem a mão do *secretário que acha que aquela escola tem que ser mais bem vista*. E os diretores acham isso interessante. Tem diretor que prefere que seja desse jeito [...], então a gente não pensa na educação do município como um todo, em resolver os problemas da educação como um todo, cada um está correndo atrás do seu, de solucionar o seu problema e com isso a gente não consegue se fortalecer (grifos do pesquisador).

O *ritual de inversão* ocorre porque o permanente “estado de desconfiança” e conflito velado cede lugar a um clima de descontração e brincadeira generalizada em prol da organização do evento. Alguns professores excluídos podem participar da tomada de algumas decisões; entretanto, dois aspectos devem ser considerados, o primeiro é a simbiose entre a imagem da escola e a legitimação do processo de

indicação e o segundo é o aproveitamento pessoal do ritual para o reforço de relações e a conquista de espaço político com a direção da escola. Esse segundo aspecto refere-se a uma estratégia dos professores, em especial daqueles que não compõem com o trio, para fortalecer a posição pessoal em relação à direção e às coordenadoras, o que pode representar a possibilidade de conquistar algum benefício futuro, talvez uma oportunidade de ascensão ou, pelo menos, a garantia da inviolabilidade de seus direitos profissionais.

Como pode ser percebido na entrevista de Sônia,

[...] há o grupo puxa-saco que está ali atuando em tudo, o tempo todo está sempre a frente, do desfile de Sete de Setembro, da festa junina, do dia das mães, da sorvetada para os alunos; então existe esse grupo que está à frente. E existe aquele grupo atípico, eu posso dizer atípico, que está sempre fora, aliás, ele só fica, o outro grupo no qual eu faço parte que a gente só fica sabendo quando a coisa está acontecendo ou como esse ano eu tentei fazer diferente um pouquinho, eu tentei entrar pelo menos no desfile de Sete de Setembro que eu acho bonito, eu acho interessante então eu cheguei. perguntei para diretora se eu podia ajudar em alguma coisa e nesse momento, ela até se assustou '[...] é claro, por quê não?' [...] 'Não, porque você tem as pessoas com as quais você gosta de trabalhar, talvez eu não seja uma dessas pessoas'. Eu sou muito aberta, eu sou muito realista então eu fiquei com vontade de entrar, mas eu tinha que saber da minha superior, se eu seria bem vinda ao grupo. Acho que fui aceita, querendo ou não, não sei, talvez ela, ela mesma deve ter gostado de eu ter entrado no grupo. Ao contrário de algumas colegas, que eu sentia que não gostavam muito dos palpites, das opiniões que eu expunha, mas foram aceitas, as poucas opiniões que eu sei eu senti que foram executadas.

O desfile de Sete de Setembro é um *ritual cívico* que exalta a manutenção da ordem e o reforço da hierarquia social. O princípio defendido no desfile é o sentido simbólico da hierarquia e de suas representações sociais. Segundo Damatta (1997),

[...] a cerimônia segue, pois, atualizando em todos os seus níveis as distinções hierárquicas, estando organizada numa cadeia de comandos que vai das autoridades civis e militares, isoladas no palanque (as autoridades que recebem, com a bandeira, as saudações ou continências), para as tropas que desfilam (ordenadas segundo a sua hierarquia interna), até o povo que participa da solenidade como assistente [...] No dia da Pátria, assim, ficam separados autoridades e povo e, dentre as autoridades, aquelas que detêm e controlam maior e menor parcela de poder (p.57).

No desfile de Sete de Setembro, há um reforço da ordem pela dramatização existente no ritual do qual emerge um conjunto de símbolos que exaltam a estrutura social. O desfile consegue realizar com perfeição a integração de alguns campos significativos para a manutenção da ordem e a reprodução da estrutura. Essa integração é perceptível ao se analisar a unidade do poder burocrático, representada pela valorização do universo formal com o poder religioso, capaz de associar os

rituais sagrados aos símbolos patrióticos, bem como agregar à totalidade desse processo capitaneado pelo campo político, em especial pela representação do poder, às autoridades presentes. O papel do campo escolar no desfile é transferir esses valores culturais para as novas gerações e reproduzir a percepção simbólica das estruturas de poder concentradas nas autoridades políticas, nos rituais cívicos⁹⁵, na demonstração do papel social dos indivíduos e pessoas, no reforço da dimensão formal e na sublimação da ordem como fundamento lógico.

Rituais políticos e relações pessoais

A festa de aniversário da secretária municipal, Madalena, é um *ritual político* pelo caráter dramático envolvido no cerimonial. Esse ritual permite a percepção dramática dos diversos elos hierárquicos que se constituem nesse universo cultural (DAMATTA, 1997).

A hierarquia se manifesta no drama principalmente pela convergência de quatro grandes eixos classificatórios, a saber: a distinção pessoa-indivíduo, a posição na estrutura burocrático-estatal, a associação sagrado-profano e a representatividade no campo político. Assim, para se compreender como se processa essa integração no inconsciente dos indivíduos é necessário analisar o ritual como a demonstração pública do poder da *pessoa* da secretária municipal em mobilizar o conjunto das esferas simbólicas de representação religiosa e canalizá-las em torno de uma cerimônia política.

Esse ritual tem por objetivo o reforço da hierarquia e a manutenção da ordem social, ao materializar a integração das dimensões simbólicas existentes nesse universo cultural. Os elos de poder são estabelecidos na medida em que o ritual consegue agrupar as múltiplas manifestações simbólicas e canalizá-las em um determinado drama.

⁹⁵ Carvalho (1990) esclarece as articuladas relações existentes entre o universo simbólico religioso e o civismo. Segundo o autor, “[...] em vez de uma simples filosofia ou uma filosofia da história, o positivismo comtiano evoluiu na direção de uma religião da humanidade, com sua teologia, seus rituais, sua hagiografia. Pretendendo ser uma concepção laica, fundia o religioso com o cívico, ou melhor, o cívico tornava-se religioso. Os santos da nova religião eram os grandes homens da humanidade, os rituais eram festas cívicas, a teologia era sua filosofia e sua política, os novos sacerdotes eram os positivistas. Na base da nova humanidade, Comte colocou o sentimento do altruísmo, substituto da caridade católica. Ainda na esteira do comunitarismo católico, salientou as instituições de solidariedade, hierarquizando-as. Na base, ficava a família, seguida da Pátria e, como, culminação do processo, a humanidade” (p.130).

O *ritual político* consubstanciado no aniversário de Madalena pode ser assim descrito:

[...] na praça, há vários alunos da rede municipal reunidos e outros ainda continuam chegando nos ônibus da prefeitura destinados ao transporte escolar. A mestra de cerimônias anuncia a chegada da aniversariante. A secretária está muito feliz e ri para todos. Os alunos e professores fazem um círculo em torno da secretária e levantam os cartazes. A mestra de cerimônias anuncia: “hoje é um dia muito feliz. O dia do aniversário da Madalena é uma alegria para todos. A reunião na praça para comemorar esse dia é uma demonstração dessa alegria e carinho que sentimos por você. Parabéns, Madalena”. Começam algumas palmas. As escolas municipais são chamadas uma por uma. Todas as escolas trazem um presente para Madalena, que os coloca em uma pequena mesinha que está em sua frente. Os alunos e professores batem palmas a todo o momento. Após algum tempo, o prefeito da cidade chega à praça e abraça Madalena. Após todos os presentes serem entregues pelos alunos representantes das escolas municipais e os diretores abraçarem a secretária municipal, a mestra de cerimônias convoca um aplauso geral. [...] Um cantor evangélico é chamado para cantar. Após a oração coletiva, canta uma canção evangélica conhecida pela secretária e por alguns professores e diretores. Depois da música, Madalena pega o microfone: “[...] foi uma grande surpresa o que vocês prepararam para mim. Acredito que é uma benção de Deus a oportunidade de ser secretária municipal e poder ajudar as pessoas carentes. Acredito que tenho a benção da padroeira da cidade para realizar um bom trabalho e o meu papel é retribuir a crença que vocês depositaram em mim” (Observação – Protocolo de registro – B-2).

A hierarquia, em seus diversos eixos de classificação, é um valor nessa sociedade, pois está associada a uma estrutura de poder político fortemente sedimentado e torna-se a principal referência para as diversas estratégias de ascensão social. O poder é concentrado nas mãos das *pessoas* e os diversos processos de dominação fazem com que essa lógica não seja modificada. Contudo, essa ordem nutre-se da força do universo religioso compartilhado pelos agentes escolares, que não conseguem visualizar outras possibilidades de organização e permanecem em constante processo de negociação com essa estrutura.

A festa de aniversário da secretária de educação condensa diversas esferas de representação no plano burocrático, religioso e político, bem como legitima o poder dessa *pessoa* diante do conjunto dos agentes escolares. Segundo Damatta (1997),

[...] o ritual tem [...] como traço distintivo a dramatização, isto é, a condensação de algum aspecto, elemento ou relação, colocando-o em foco, em destaque, como ocorre com desfiles carnavalescos e nas procissões, onde certas figuras são individualizadas e assim adquirem um novo significado, insuspeitado anteriormente quando eram apenas parte de situações, relações e contextos do cotidiano (p.36).

A demonstração da eficácia desse ritual na sedimentação dos processos de dominação é a percepção dos agentes escolares da lógica envolvida no drama e a incapacidade de efetivamente revelar suas convicções em virtude da força social dos mecanismos simbólicos. Os diretores e coordenadores assumem o papel de *peessoas* indicadas para assumirem as funções na estrutura estatal; assim, apesar de alguns também terem críticas ao universo político envolvido, não têm interesse em reverter o processo porque são privilegiados temporariamente. As críticas são subsumidas pelos privilégios envolvidos na função, o que representa a necessidade de também reforçar sua obediência e submissão ao poder político da secretária municipal.

Os professores compreendem as relações simbólicas sintetizadas no ritual e compartilham diferentes posicionamentos a partir de seus interesses pessoais. O universo simbólico é compartilhado pelos professores, apesar de alguns deles definirem suas expectativas a partir de suas posições pessoais na estrutura. Alguns estão ansiosos para serem beneficiados e envolvem-se no jogo pela crença de serem recompensados pelas práticas de subserviência; outros são “contestadores de circunstância” por não concordarem com as pessoas que assumiram determinadas posições e os deixaram marginalizados, ou seja, compartilham dos mesmos referenciais culturais e simbólicos, mas discordam do seu posicionamento pessoal na estrutura e, finalmente, alguns poucos realmente discordam do conjunto dessas relações.

O valor das relações pessoais e a força das práticas clientelistas podem ser percebidos também no comício do governador.

Os professores chegam à praça da rodoviária com seus alunos [...] Há cerca de 300 pessoas entre políticos, professores, funcionários da prefeitura, membros da terceira idade, alunos e populares. Geralmente, na praça, é possível identificar os professores de uma mesma escola porque ficam reunidos em grupos conversando. O mestre de cerimônias pede aos presentes que aguardem porque o governador já está na cidade inaugurando obras e, em breve, chegará a praça. A praça está ficando cheia. Próximo ao final da manhã, o mestre de cerimônias anuncia a chegada do governador e de muitos outros políticos influentes. Os políticos sobem para o interior do coreto, no local onde estava a orquestra. O coreto se enche de *peessoas*, repórteres, assessores, diretores e coordenadores das escolas, que dividem o espaço com os políticos. Os políticos começam os discursos. O mestre de cerimônias convida todos os diretores e coordenadores das escolas municipais para subirem no coreto para receberem os kits pedagógicos. Após algum tempo, depois que o mestre de cerimônias chamou os diretores e coordenadores, Juci chega à praça, mas é impedida de subir no coreto. O pesquisador observa que Juci fica muito nervosa com os seguranças das autoridades e faz um escândalo enorme.

Juci fica muito nervosa e descontrolada. Todas as *pessoas* próximas a Juci ficam olhando seu nervosismo ao ser tratada como indivíduo. Após alguns minutos, Norma e outra diretora recebem das mãos do governador um kit para a escola (Observação - Protocolo de registro – B-3).

Nessa cerimônia, constata-se a distinção *pessoas* e *indivíduos*, pela diferenciação dos espaços e pelo tratamento dispensado às diferentes identidades assim como pela demonstração da utilização dos recursos públicos para a manutenção de interesses privados. Os materiais pedagógicos destinados às escolas municipais são apresentados como benesses do governador ao município e à população. Há uma exaltação do universo simbólico político, em que as relações pessoais, clientelistas e patrimoniais entre o governador, o prefeito e algumas *pessoas* são supervalorizadas em detrimento de relações pautadas pela lógica jurídica e igualitária própria do Estado de direito democrático.

Segundo Weber (1999), a dominação patrimonial refere-se ao desdobramento administrativo e político-estatal da dominação tradicional, ou seja, a essência da dominação que se exerce sobre os indivíduos tem como base o arbítrio pessoal do senhor, que serve como princípio e padrão para todas as coisas. Na estrutura administrativa patrimonial, não há distinção entre a esfera privada e a oficial, pois o sentido político que predomina é o arbítrio do senhor, capaz de tratar todos os assuntos da esfera “pública” como negociações puramente pessoais e como parte integrante de seu patrimônio individual.

Pedro, em entrevista, esclarece a lógica política:

[...] você já viu, por exemplo, pegar todos os alunos da escola descer lá para o pátio da prefeitura, ficar lá a tarde inteira no sol quente para receber um kit que vem com caderno, uma caneta, uma régua, um lápis e uma camisa de uniforme? Como se aquilo fosse um presente [...], ou o prefeito tivesse feito [...] que o prefeito está fazendo aquilo porque ele é muito bom e não porque isso é uma obrigação, como se aquilo tivesse saído do bolso do prefeito e não do bolso do próprio aluno, do próprio pai de aluno, você entendeu? É como se eu fosse numa loja comprar uma roupa ou alguém fosse numa loja, comprasse uma roupa para me dar de presente e depois eu tivesse que ir lá e pagar a roupa. Então você está ganhando uma coisa que saiu do seu bolso. E aquilo é uma humilhação tão grande [...], como você levar uma escola inteira para poder receber o governador. Então, são umas coisas assim [...], está vendo como a política influencia a escola? Os diretores, tudo quanto é evento, eles não são convidados. Eles são convocados. Então é nesse sentido que a política influencia muito o andamento da escola, entendeu? A escola está deixando de cumprir com seu objetivo para poder atender a interesses políticos.

Em geral, as relações pessoais, os diversos eixos classificatórios da hierarquia, os valores morais, religiosos e as práticas clientelistas atuam no interior do campo político, articulado com o poder burocrático e religioso, assim como fazem

parte do universo cultural do conjunto dos agentes escolares, ao interferirem nas relações estabelecidas no espaço escolar. O resultado da força desses fundamentos culturais é o predomínio das relações pessoais e privadas em detrimento de uma lógica pública, coletiva e democrática para universo escolar.

O campo político e o cotidiano da escola

O campo político tem significativa força nessa sociedade. Esse fenômeno é constatado na “reforma do prédio escolar”. A reforma, realizada no meio do semestre letivo, limita-se a uma pintura da escola com as cores da atual gestão municipal.

Todos os professores estão no corredor entre a ex-sala dos professores e a sala de informática. Foram oferecidas algumas alternativas pela Semel. A primeira seria suspender as aulas e encurtar as férias no final do ano. A segunda seria utilizar a UEG para a realização das aulas. Ambas foram desprezadas pelos professores, que optaram pela permanência na escola, apesar da reforma. O pesquisador aproxima-se da mesa dos professores localizada no corredor. Todos os pertences dos professores estão em cima da mesa, que não comporta todas as bolsas, cadernos, provas, café, água, materiais escolares, giz, estojo e copos. Kênia incomoda-se com o vento. Pedro, também sentado, questiona o que acontecerá caso se inicie a temporada de chuvas? Todos riem (Observação – Protocolo de registro – B-4).

A Semel, ao que parece, não evidenciou preocupação com os efeitos dessa medida para o aprendizado dos alunos. Na prática, a Semel apresenta um comportamento autoritário em relação às escolas, pois as ordens são dadas às pressas e há poucos momentos de consulta coletiva. Evidentemente, a prioridade são os interesses políticos com a “reforma da escola” em detrimento do processo pedagógico.

Pedro, em entrevista, esclarece:

“[...] a secretaria de educação não argumenta as coisas; eles impõem. As coisas são impostas. É para ser feito desse jeito e você não tem argumento. Então é desse jeito que funciona a relação secretaria municipal com a escola, eles impõem as coisas e só”.

Os conflitos velados, o “estado de desconfiança”, a hierarquia e a concentração de poder no processo de tomada de decisões impedem que os agentes escolares estabeleçam relações de respeito mútuo. Em nenhum momento foram cogitadas pelas coordenadoras ou pela direção a transferência dos materiais de informática para a sala da direção e a utilização temporária da confortável sala de

informática pelos professores. Dessa forma, constata-se como o desgaste das relações coletivas e os conflitos intensificam o processo de degradação do trabalho docente.

A hierarquia, as relações de poder, os privilégios e os conflitos velados associados aos grupos existentes na escola não possibilitam a existência da dimensão coletiva e de medidas relacionadas ao bem comum. Em geral, a equipe gestora recupera, como referência lógica para o processo de tomada de decisões, os princípios autoritários relacionados ao plano pessoal, hierárquico e clientelista compartilhado pelo conjunto dos agentes. Para o conjunto dos professores, restam os significativos modos de negociação com a equipe gestora ou a completa desconsideração a respeito das dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho pedagógico. Dessa forma, *plano coletivo* e *o bem comum* são valores destituídos de sentido nesse universo escolar, sendo substituídos pelas relações pessoais e hierárquicas sustentadas pelos pilares da política e do moralismo religioso.

A reforma na escola gera algumas “conversas” sobre a prática política e o processo eleitoral. O processo eleitoral é sempre tratado pelos professores com muito temor, pois significa o posicionamento em relação a determinado candidato e a consequente lembrança dos atos de violência simbólica e perseguição política. Os professores evitam a todo custo recuperar a memória do processo eleitoral passado, pois ficou marcado pela pressão permanente e pela dificuldade em lidar com as opções políticas. Na prática, por um lado, os professores tinham que negociar com o candidato da situação, que desejava eleger o sucessor e, evidentemente, fazia pressão política sobre as escolas para conseguir ampliar seus votos. Por outro lado, muitos professores haviam feito acordos políticos com o candidato da oposição e não concordavam com determinadas práticas existentes na escola, que pendiam em favor do candidato da situação.

É necessário recuperar que a cultura política do município convive com forte tradição histórica associada ao coronelismo, que intensifica a pressão sobre o conjunto da sociedade para o posicionamento político em favor de um determinado candidato combinada com trocas pessoais que envolvem esse processo. A representação social a respeito do funcionamento político dessa sociedade induz os professores, em sua maioria, a não se posicionar declaradamente em favor de qualquer candidato, pois sabem os riscos que podem correr, a saber: se o candidato apoiado por eles ganhar, terão privilégio, mas, se perder, serão perseguidos.

A professora Magali, em entrevista, esclarece como funciona a perseguição:

[...] tem professor ali que está morrendo. Você vê que a Kênia tem um problema terrível no olho. Ela vai no médico, mas paga alguém para ficar no lugar dela, de medo de perseguição porque ela só tem aquele trabalho. De medo, porque dizem que já aconteceu de pessoas baterem de frente com a secretaria municipal e ela colocar o professor para dar aula lá na zona rural. Tem que viajar duas horas para chegar na escola. Eles têm medo de perseguição política. Na época da eleição, eles querem colocar você para filiar em partido, eles querem que você dê alguma garantia de voto, vira um inferno as escolas na época de eleição. Você não pode manifestar em favor de um ou de outro [...] você tem que ficar neutro, nem a sua vontade política, que é direito seu de manifestar você pode [...] porque se você manifestar e aquele candidato que você estava apoiando [...] não ganhar [...] nossa senhora [...] eles te mandam lá para o fim do mundo. Perseguição mesmo!!! Então você tem que ficar neutro. Eles vêm até você com camiseta, com adesivo e manda você participar de jantar, de passeata, de carreata [...] aí os professores ficam doidos. Falam assim, se eu participar disso tudo e o outro candidato ganhar, eu estou enrolado. Porque existe mesmo, a tal da perseguição. Não adianta falar que não tem, porque tem [...].

Em virtude disso, a discussão sobre política é evitada na escola e gera muito temor entre o corpo docente, pois envolve posicionamentos individuais e a defesa de uma opinião formada sobre determinados assuntos. É significativo ressaltar o contraste desse comportamento com a lógica que opera nessa sociedade, regida por relações pessoais, forte hierarquia e intensa perseguição política.

A situação a seguir, evidencia a intersecção do campo político com o campo escolar:

Ana chega na mesa e diz acreditar que nada se altera na escola a partir da mudança da secretária municipal de educação. Ana acredita que tudo correrá normalmente porque os diretores e coordenadores foram indicados pelo prefeito. Ana acredita que o nome de Madalena como candidata a algum cargo político e sua aproximação dos professores pode ser bom para a categoria no período eleitoral porque o atual prefeito teme perder espaço político e poderá oferecer algumas vantagens para seduzir os professores a votarem nele ou no seu candidato. Ana diz que só dessa forma que os professores podem ganhar alguma coisa, em troca de votos ou apoio político. Ana indigna-se: “imagine só esperar ganhar algo do prefeito para apoiá-lo nas eleições e descartar a outra candidata que tem influência com a categoria. É incrível [...] para os professores ganharem algum aumento ou qualquer benefício tem que negociar em troca de apoio político e votos. É impressionante, não é?” (Observação – Protocolo de registro – B-5).

O universo cultural associado à prática política clientelista faz com que haja uma permanente expectativa de negociação com o prefeito e a conseqüente possibilidade de algum benefício em decorrência do processo eleitoral. O valor do trabalho educativo exercido pelos professores para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes é relativizado em relação à capacidade política de captação de votos desses agentes escolares. A disposição hierárquica desses líderes políticos na

estrutura social e os interesses pessoais para alcançar cargos “públicos” servem como moeda de troca para os professores tentarem negociar melhores condições de trabalho. Dessa forma, o jogo democrático aparente entre os grupos políticos, permeado por interesses públicos, esconde a prática clientelista associada ao processo político.

Nesse contexto, a imagem formal de funcionamento do sistema educacional, edificada sob a lógica burocrática, submete-se à forte cultura clientelista e pessoal. Na prática, as mudanças políticas na gestão da secretaria intensificam o clima de apreensão e aumentam os conflitos velados na escola. Os mais preocupados são as coordenadoras, os diretores e a secretária, cujos cargos são preenchidos por indicação. Nesse ambiente de apreensão, especulações a respeito das mudanças tendem a predominar e, com elas, as “conversas” dos agentes escolares sobre aqueles que almejam conseguir os cargos.

Nessas circunstâncias, todos os mecanismos para garantir a permanência nos cargos são utilizados, dentre eles os contatos pessoais, as adulações, as falsidades dentre outros. A disputa pessoal pela continuidade nos cargos ultrapassa os limites aceitáveis para assumir uma conotação perversa e destituída de princípios éticos. A disposição em manter-se nos cargos torna desmedida a luta pela continuidade dos privilégios e pela manutenção do status de *pessoa*. A possibilidade de retornar ao estágio anterior de indivíduo destituído de privilégios e benefícios faz com que muitos utilizem todos os recursos disponíveis para permanecer nos cargos.

3.5 A Escola Vermelha⁹⁶

A Escola Vermelha é grande e abrange quase um quarteirão. É sempre vista pela fachada lateral, pois se localiza no final de duas grandes avenidas que, ao se unirem formam um triângulo. Dessa maneira, não há uma entrada frontal na escola; as pessoas entram no prédio sempre pela lateral, situada em um dos lados da forma geométrica triangular.

⁹⁶ No ano de 2007, a Escola Vermelha registrou 537 matrículas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Dos alunos matriculados, 127 foram afastados, 99 por transferência e 28 por abandono; 332 alunos foram aprovados, 28 reprovados e 50, nas séries iniciais, considerados aptos. A Escola Vermelha possui nove salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, sala de secretaria, sala de direção e sala dos professores, para acomodar trinta e um funcionários (MORRINHOS, 2008a).

A escola tem duas entradas. A primeira é estreita e destinada aos professores e funcionários. À direita da entrada dos professores, localiza-se um extenso corredor coberto em que se posicionam a sala da direção, a sala da secretária, a sala de informática e algumas salas de aula (Bloco 1). A entrada dos alunos e pais, em acesso pela rua de cima da escola, é oposta à entrada dos funcionários e professores. Nessa entrada, há um grande espaço aberto para dar vazão à quantidade de alunos que saem simultaneamente por esse portão.

Ao lado esquerdo dessa entrada, localiza-se estreita passagem que transfere as pessoas para um outro espaço da escola. Ao entrar por essa passagem há outro extenso corredor (Bloco 2) em que se localizam a sala dos professores e quatro salas de aula. Após atravessar essa estreita passagem, abre-se um grande espaço, cuja visão é do conjunto do pátio central, do corredor do bloco 2 (sala dos professores e sala de aula), da quadra coberta, da lateral da cozinha, da sala da biblioteca e do almoxarifado. À direita desse pátio central, localizam-se um cômodo independente (cozinha) e outros dois cômodos, com duas salas de aula (Bloco 3). Na parte frontal do pátio central, localiza-se a quadra coberta, ao lado esquerdo da qual, o vestiário em construção. Em qualquer uma dessas localidades no pátio central é visível a preocupação com o controle sobre o comportamento dos alunos e dos professores.

Ao se atravessar o pátio central em direção à esquerda, encontra-se o almoxarifado e a sala da biblioteca. Ao lado da biblioteca, inicia-se outro conjunto de cômodos independentes (Bloco 4) em se que se localizam três salas de aula. Ao aproximar-se do bloco 4, à esquerda visualizam-se o bebedouro e os banheiros para os alunos. Nos corredores dos blocos 1 (sala da direção) e bloco 2 (sala dos professores), há murais para se exporem os trabalhos realizados pelos alunos. Em geral, a pintura nos blocos precisa de reparos, havendo muitos lugares em que a pintura está desgastada ou o reboco de cimento das paredes está caindo⁹⁷.

A biblioteca localiza-se próxima ao bloco 4, à esquerda da quadra coberta. No interior da biblioteca, na lateral esquerda da sala, localiza-se uma pequena estante com vários livros didáticos reutilizados, que são emprestados aos alunos. Na parte

⁹⁷ Em geral, o estado de conservação das salas é precário. Em algumas partes, a parede não tem reboco nem pintura, havendo goteiras e telhas quebradas em diversas salas de aula. As carteiras brancas estão riscadas e as cadeiras precisam ser reformadas. Em todas as salas de aula, há cerca de cinquenta carteiras e cinquenta cadeiras, muitas destas com o encosto quebrado ou sem o revestimento de compensado, além de sujas e em precário estado de conservação.

frontal direita, há várias caixas empilhadas com pedaços de papel crepon e materiais pedagógicos inutilizados. Há também alguns mapas próximos à estante da lateral direita da sala. Na lateral direita, há duas grandes estantes marrons, com vários livros novos e usados. Na primeira estante, predominam os livros antigos e na segunda, os livros novos e intactos doados pelo FNDE. Os livros estão em pé nas divisórias da estante, apesar de haver, por falta de espaço físico e organização para mantê-los em ordem, alguns empilhados. Os livros novos estão catalogados, não parecendo, porém, haver cuidado com o controle e a preservação do material. Em geral, não há qualquer preocupação na escola com a preservação, controle e organização desse patrimônio cultural, havendo, pelo contrário, clara identificação da biblioteca com depósito de materiais inutilizados.

A sala de informática localiza-se no bloco 1. Trata-se de uma sala de aula readaptada para a função, que tem um espaço razoável, com ar-condicionado para acomodar os materiais de informática e os agentes escolares; o problema é que somente cinco computadores funcionam adequadamente. Ao lado dessa sala, localiza-se a secretaria da escola em uma sala da secretaria pequena que, internamente, contém uma porta de acesso à sala da direção. As duas salas estão ligadas, comportando sala da secretaria as funcionárias e o conjunto de armários para organizar os documentos burocráticos da escola. É interessante observar que, na parede frontal da sala da secretaria, há cinco grandes molduras com as fotografias de ex-diretoras da escola. Outro aspecto relevante é a sala da direção, muito pequena, com uma mesa forrada com pano, um aparelho de som e uma pequena geladeira, transmitindo uma forte imagem doméstica.

A sala dos professores

A sala dos professores é um ambiente especial na escola, porque reúne o corpo docente e a coordenação⁹⁸. Não há uma sala separada para as coordenadoras realizarem o trabalho pedagógico e, diferentemente da Escola Azul, a diretora não convive nesse espaço compartilhado, pois utiliza a sua sala para as

⁹⁸ O conjunto dos funcionários da Escola Vermelha divide-se da seguinte forma: dezenove professores, uma diretora, duas coordenadoras, uma secretária geral, duas assistentes de secretaria, uma dinamizadora do laboratório de informática, duas auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras e um vigia. A dinamizadora do laboratório de informática exerce a mesma função nas duas escolas em dias da semana intercalados.

tomadas de decisões. Nessa escola, há um forte distanciamento entre diretora e o restante dos professores e coordenadores.

Do ponto de vista físico, na organização da sala dos professores predomina uma *intermediação* entre a dimensão formal-burocrática, percebida no conjunto dos armários e mesas, com o universo feminino e doméstico. À direita da porta, há um enorme mural de isopor colado à parede, com os nomes dos aniversariantes escritos dentro de um coração vermelho, rodeados por pequenas flores e borboletas de isopor para enfeitar o conjunto do quadro. Ao lado, há dois armários cinza de escritório, o primeiro deles dividido em oito divisórias com os nomes de alguns professores. Esse primeiro armário é utilizado pelos professores para guardar materiais pedagógicos e diários de classe. O segundo armário está encostado ao primeiro e é utilizado, exclusivamente, para guardar materiais pedagógicos da coordenação. Em cima desse segundo armário, há algumas bolas de basquete e futebol para serem utilizadas nas aulas de educação física, pois o vestiário onde se acomodariam os materiais esportivos, ainda não está pronto.

A parte frontal da sala possui uma grande janela dobradiça, coberta por duas cortinas brancas que se complementam. Há, na parte frontal da sala, um armário cinza de escritório para guardar os documentos da coordenação. Ao lado do pequeno armário cinza frontal, há uma lousa branca em um tripé, na qual são colocados os avisos para os professores. No centro da sala, há uma mesa branca redonda, rodeada por sete cadeiras destinadas aos professores. Em cima dessa mesa, costuma haver duas garrafas d'água gelada e copos, também para uso dos professores.

Na lateral esquerda da sala, há um pequeno mural de isopor com várias mensagens, algumas religiosas, e avisos para os professores. Esse mural de isopor tem bordas em azul celeste com figuras infantis de nuvens, de estrelas e da lua. Os vários papéis com recados ficam pendurados com pequenos alfinetes no mural de isopor. Na parte esquerda da sala, há uma grande janela dobradiça coberta por uma cortina branca, um pequeno suporte para bandeja de café e um armário cinza de escritório onde se guardam outros documentos da coordenação.

A parte mais interessante da decoração da sala refere-se à parede esquerda ao lado da porta de entrada, onde há vários porta-retratos com as fotografias dos agentes escolares. São dezenove retratos com as fotografias de funcionários e

professores da escola, acima dos quais está escrito, com letras de isopor: “Equipe Vermelha”.

O ambiente na escola

É generalizado “estado de desconfiança”, cuja origem pode ser buscada na prática autoritária estabelecida pela Semel, em especial no controle da prática pedagógica do professor, sem o estabelecimento de relações consensuais. Há uma “prática do terror” instalada no sistema, que pressiona os docentes a atribuírem boas notas e aprovarem os alunos, pois o contrário implica perseguição e conflitos. Apesar da orientação disseminada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, em especial por intermédio da Prova Brasil,⁹⁹ de que os alunos da rede municipal que apresentarem desempenho regular ou ruim devem ser ajudados, as relações cotidianas estabelecidas no sistema educacional expõem a prática de marcação e perseguição àqueles que não seguem a orientação da aprovação indiscriminada.

Essa tradição autoritária reforça os processos de dominação e intensifica a desmotivação docente ao retirar do profissional o controle sobre o próprio trabalho. A pressão por resultados educacionais positivos, sem o devido apoio do poder público, é transferida para o professor que, em condições precárias de trabalho, sente-se incapaz de realizar um trabalho pedagógico consistente.

Nesse contexto, é plenamente justificável, como mecanismo de sobrevivência na escola e na Semel, o comportamento dúbio da maioria dos professores. As práticas autoritárias e as formas de perseguição inibem ações mais formativas e a defesa de determinados projetos. A fechada estrutura de controle estimula a subserviência e a adesão à lógica de dominação, bem como estabelece o “estado de desconfiança” e o conflito velado como realidade cotidiana nessa escola pública municipal.

Na Escola Vermelha, as relações de poder manifestam-se da seguinte forma: a secretária municipal, Madalena, não mantém, por conflitos políticos, relações de confiança com a direção. Essa ausência de relações de confiança mantém a escola isolada e com precários recursos. A diretora tem práticas autoritárias e

⁹⁹A Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005, institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que recebe o nome *Saeb* em suas divulgações, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que recebe o nome *Prova Brasil* nas divulgações.

centralizadoras, que dificultam a formação de grupos. O único agrupamento que se constituiu é composto pela secretária da escola, Mariana, e pelas professoras Katarina e Cecília, cujas relações próximas com a diretora acarretam a conquista de significativos privilégios pessoais. Há vários conflitos velados no cotidiano da escola, em especial dos docentes com a equipe gestora, entre as coordenadoras, e delas com a diretora; entretanto, a maioria dos professores mantém permanentes práticas de dubiedade ética.

O clima na escola pode ser assim descrito:

[...] no intervalo da manhã, os professores entram na sala. Katarina (professora) esclarece aos demais professores a respeito do projeto sobre a história da escola. Katarina diz que as salas foram responsabilizadas por partes do projeto. Soraia (professora) diz que não sabia desse projeto e que nunca sabe de nada que acontece na escola. A professora reclama e diz que os docentes são sempre os últimos a saber sobre as atividades que serão desenvolvidas na escola. Os professores retornam para a sala de aula. Após algum tempo, Soraia entra na sala e critica o projeto da história da escola para Bárbara. A coordenadora não sabe responder alguns questionamentos que Soraia faz a respeito do projeto. Soraia acrescenta que os professores são sempre os últimos a saber das coisas (Observação – Protocolo de registro – B-9)

O projeto “História da escola” gera muito conflito por dois motivos; o primeiro é que demanda maior envolvimento dos professores sem prévia negociação e o segundo diz respeito às relações pessoais que envolvem esse projeto. Em geral, há muitas tarefas a serem feitas na escola e a coordenadora não consegue acompanhar todas as coisas que acontecem. Na Escola Vermelha, uma das coordenadoras sofre com sobrecarga de trabalho, enquanto a outra, que trabalha apenas no período vespertino, tem que substituir a ausência, por tempo indeterminado, de outra professora. Na prática, trata-se apenas de uma coordenadora para cuidar dos problemas burocráticos e pedagógicos da escola nos dois períodos.

A sobrecarga de trabalho gera conflitos entre as coordenadoras e, principalmente, entre a coordenadora Bárbara e a direção a quem a coordenadora culpa por não se empenhar em trazer uma nova coordenadora para ajudá-la e por centralizar as decisões da escola. Os conflitos são predominantemente velados por parte da coordenadora e intensificam o clima de desconfiança. A ausência de coordenadoras em número suficiente para realizar as funções burocráticas e pedagógicas interfere demasiadamente na organização, na gestão e na disciplina da escola. Essa situação força as funcionárias a realizarem, continuamente, o trabalho

pedagógico de conversar com os alunos e atuarem em sua educação, apesar do despreparo de algumas para realizar essa função.

No caso especial de Graça, que possui experiências anteriores como professora, esse trabalho tem dado certo, como pode ser observado na seguinte descrição:

[...] dois alunos da primeira fase do ensino fundamental entram na sala com Graça (funcionária da secretaria). Graça tem muita paciência e conversa com os alunos. A funcionária pede para cada um explicar sua versão a respeito da briga durante o intervalo. Graça educa os alunos que quando um fala o outro escuta. Após a explicação de cada um, esclarece os erros cometidos por eles. Os alunos escutam com atenção e começam a chorar. Após a explicação pergunta o que cada um deles entendeu daquilo que acabaram de ouvir. Os alunos explicam. Graça pergunta o que eles devem fazer a partir de agora. No meio da conversa da funcionária com os alunos ouvem-se gritos na sala do 1º ano. Joaquim (aluno) começa a bater em uma aluna. Camila (professora) sai correndo e pede ajuda a Graça para conter o menino. Graça pede para os dois que estavam sendo advertidos esperarem porque irá resolver a questão na sala do lado. Os alunos esperam quietos. Graça passa alguns minutos na sala do 1º ano e retorna para a sala dos professores. Graça retoma o assunto com os dois alunos. Os alunos respondem que entenderam bem o que Graça disse e fazem um acordo com ela que nunca mais farão aquilo. Graça diz para os alunos que está conversando com eles e que se novamente vierem a acontecer novas brigas as ações serão mais drásticas. A conversa aconteceu com muito respeito da funcionária com os alunos. Graça dispensa os alunos (Observação – Protocolo de Registro – B-8).

A experiência profissional dessa funcionária para o cargo de coordenadora poderia representar ganhos para a escola. Todavia, os problemas políticos da secretária com a diretora e a associação das pessoas indicadas com interesses do campo político dificultam os remanejamentos de funções ou as negociações para a vinda de uma nova coordenadora pedagógica para a escola.

Moacir, em entrevista, esclarece:

[...] a diretora da escola é irmã de um vereador [...], ex-vereador, que agora é secretário do prefeito [...] querendo ou não isso acaba que ela é oposição política à secretária. Com a antiga secretária de educação, nossa escola sempre foi penalizada por essa diretora ser indicada pelo vereador e não ser indicada pela secretária de educação. Então nossa escola sempre ficou em segundo plano, nunca recebemos recursos, nunca recebemos nada porque a diretora não foi imposta pela secretária de educação, mas foi indicada por uma liderança política.

A prática clientelista, que concebe os cargos públicos como moeda de troca política, impede determinadas ações voltadas para a solução de significativos problemas pedagógicos, ou seja, os interesses políticos e pessoais sobrepõem-se às modernas preocupações coletivas com o bem comum.

A ausência de apoio pedagógico proveniente da Semel, juntamente com os interesses pessoais da equipe gestora da escola e a desmotivação dos professores, intensifica os problemas pedagógicos enfrentados pelos docentes e, conseqüentemente, os conflitos velados e as “conversas”. Em geral, esses conflitos expressam um juízo de valor a respeito de determinadas *pessoas*, privilégios ou grupos beneficiados, sem o embate direto e a análise consistente em relação à estrutura de poder estabelecida na Semel e na escola. Como ocorre na maioria das culturas autoritárias, os que fazem a crítica direta e desafiam o poder constituído são punidos para servir de exemplo aos demais. Para os professores, todavia, esses se tornam heróis, por defenderem uma posição compartilhada por toda a categoria e terem a coragem de desafiar a estrutura.

Segundo Campbell (1990), o herói

[...] realizou alguma coisa além do nível normal de realizações ou de experiência [...] A façanha convencional do herói começa com alguém a quem foi usurpada alguma coisa, ou que sente estar faltando algo entre as experiências normais franqueadas ou permitidas aos membros da sociedade. Essa pessoa então parte numa série de aventuras que ultrapassam o usual, quer para recuperar o que tenha sido perdido, quer para descobrir algum elixir doador da vida [...] o objetivo moral é o de salvar um povo, ou uma pessoa, ou defender uma idéia. O herói se sacrifica por algo, aí está a moralidade da coisa (p.131-132; 135).

O caso de Adriano é ilustrativo da figura do herói. Seu heroísmo¹⁰⁰ consiste em defender uma posição ou ideal e partir para o conflito aberto com os que oprimem o conjunto dos professores na prerrogativa de aprovar ou reprovar os alunos.

O heroísmo de Adriano pode ser assim descrito,

O pesquisador, Amélia e Marli conversam sobre o final do ano letivo e a dificuldade dos alunos. Amélia diz que, no ano passado, aconteceu algo interessante. Alguns membros da Semel vieram para a escola para acompanhar o Conselho de Classe do 4º bimestre. Amélia disse que os professores estavam reunidos e os membros questionavam claramente cada professor que apresentava alunos reprovados. Amélia acrescenta que os membros da Semel pediam para os professores apresentarem os motivos que justificariam a reprovação dos alunos. Marli, ao lado de Amélia, confirma essa história e acrescenta que as disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física não deveriam sequer se atrever-se a reprovar os alunos. Assim, os professores, após o Conselho de Classe final, saíram da reunião

¹⁰⁰ No plano simbólico, Adriano ocupa a posição de um herói no sentido mitológico. Campbell (1990) define os mitos como metáforas da potencialidade espiritual do ser humano que animam a existência da vida. O autor distingue duas espécies diferentes de mitologia: a primeira delas é a que relaciona o homem com a natureza e com o mundo natural e a segunda tem caráter sociológico, ao associar o homem com uma sociedade. Para o autor, as funções do mito podem ser divididas em quatro: a mística, a cosmológica, a sociológica e a pedagógica, cujo objetivo é relacionar o homem com a natureza, o mundo natural e a sociedade em particular.

com as notas todas modificadas em relação àquelas com as quais entraram na reunião. Amélia diz que um ótimo professor, chamado Adriano, reprovou alguns alunos e, no Conselho de Classe final de 2006, não quis retroceder em suas decisões. O professor Adriano questionava os membros da Semel por que não deveria reprovar os alunos que não faziam trabalhos e tiravam notas baixas. Rose, professora que estava próxima à dupla e escutava a conversa, acrescenta [...] “o Adriano tomou as dores de Elizabete quando os técnicos disseram que ela não deveria reprovar os alunos que haviam se saído mal. Os alunos já estavam mal em outras matérias e a disciplina dela seria determinante para reprová-los ou aprová-los. Elizabete resolveu manter a sua decisão de reprovar os alunos em inglês. Os técnicos da Semel disseram para Elizabete que a sua disciplina não reprovaria os alunos e ela deveria aprová-los [...]. Quando isso aconteceu, Adriano começou a questionar os técnicos da Semel e a situação ficou muito complicada”. Amélia concorda com Rose e diz que o clima ficou pesado na reunião e, após o Conselho, houve uma reunião dos membros da Semel para decidir o destino do professor. Os membros da Semel mais a diretora e a coordenadora reuniram-se a portas fechadas e decidiram transferir o professor para uma escola bem afastada e longe de sua casa (Observação – Protocolo de registro – B-10)

A defesa de uma posição individual em um contexto de forte perseguição, hierarquia e interesses pessoais o caracteriza como herói e, conseqüentemente, o distância do universo dúbio compartilhado por muitos docentes, que mantêm a constante posição *intermediária* no cotidiano da escola e na forma de compreender o seu papel social. Em geral, os agentes escolares que defendem um posicionamento ético mais crítico e não consideram os códigos simbólicos emanados dos campos, que na maioria das vezes representa a intermediação, são considerados *radicais* e sofrem perseguição política.

Dessa forma, podemos entender o papel do herói no universo simbólico dos professores da seguinte maneira: por um lado, a maioria dos professores sente-se revoltada por não poder decidir arbitrariamente os destinos dos alunos e associa essa prática à perda da autonomia profissional. Essa percepção poderia somar-se a uma luta mais ampla pelo direito de definir os destinos dos alunos associada à melhoria das condições de trabalho e à qualidade do ensino. Entretanto, o significado dos acontecimentos relacionados ao herói não segue esse caminho linear; pelo contrário, o outro lado revela a força dos elementos culturais, a saber, a hierarquia, as relações pessoais, a perseguição, o clientelismo político e o sentido moral de obediência transposto pela religião. Esses elementos fazem a experiência do herói servir muito mais para reforçar a manutenção da ordem e justificar a submissão de muitos professores do que como exemplo daquilo que esses poderiam conseguir caso se unissem em torno de um projeto coletivo.

É impressionante como, em razão da força dos valores culturais tradicionais que o conjunto dos professores compartilham como sinônimo de verdade, a representação do herói se conforma à ratificação da ordem. O cotidiano na escola revela a dubiedade ética de alguns professores que, em determinadas circunstâncias, com colegas previamente escolhidos, defendem o herói e, em outras, compartilham de relações pessoais e reforçam, entre si, as práticas de dominação. Não há a unilateralidade ética de defesa permanente do herói e daquilo que ele representa. Os docentes consideram o heroísmo de Adriano apenas em circunstâncias que o poder burocrático e o campo escolar delimitam capazes de recuperar elementos técnico-pedagógicos para a compreensão do fenômeno educativo.

Nessas ocasiões, em especial nos conselhos de classe, a autonomia profissional dos professores para definir os destinos dos alunos é questionada pelo campo político ao ponto de recuperar a lembrança do mito. Nessa situação, os docentes constantemente operam pela lógica tradicional na solução dos problemas, mas, em algumas circunstâncias, geralmente motivadas pelo poder burocrático em contato com o campo escolar, os professores recuperam alguns princípios individuais e igualitários próprios de outra ética. Entretanto, a força dos elementos culturais, a saber, o clientelismo político, a hierarquia, o moralismo religioso e as relações pessoais incidem fortemente na elaboração do universo simbólico dos professores e na compreensão do funcionamento da sociedade, ao ponto de inibir avaliações realizadas sob a égide de modernos e permanentes critérios éticos.

É significativo destacar que não há força e elos culturais suficientes que possam transferir a experiência individual de defesa do controle do trabalho docente realizado por Adriano para uma dimensão mais abrangente, associada a uma referência coletiva de luta pelos direitos profissionais. Assim, para se compreender a realidade, é importante considerar a força e a complexidade dos elementos culturais, principalmente diante de situações com clara conotação progressista e na perspectiva de defesa dos direitos sociais.

As conexões simbólicas e os processos de dominação apropriados pelos dominados têm a capacidade de induzir a uma prática conservadora e de manutenção da ordem, independentemente das conseqüências dessa atitude para o restante dos agentes escolares. A origem social faz com que muitos docentes herdem um forte *habitus* de classe em função do qual almejam a ordem e a

ascensão social. Evidentemente, o cálculo estratégico utilizado por muitos professores no campo educacional inclui a negociação política com a adesão ao clientelismo, o não questionamento da estrutura, a intensificação dos laços pessoais e, principalmente, a distância de conflitos diretos com *pessoas* e autoridades.

A lógica do sistema e o clientelismo político

As relações de dominação atingem o conjunto das práticas pedagógicas. O controle sobre a atividade docente ocorre sem consenso com os professores e destituído de um efetivo projeto pedagógico universal elaborado pela Semel. A progressão continuada, que deveria ser vista como um reforço para determinados alunos com dificuldades após várias tentativas pedagógicas desenvolvidas pela escola para ajudá-lo a aprender, no contexto em estudo, representa a incompetência dos professores em educar o aluno no tempo devido. A realização dessas aulas no horário do almoço revela a despreocupação com a aprendizagem do aluno e, principalmente, com o trabalho do professor, que, na maior parte das vezes, tem que dobrar a carga horária para conseguir melhorar o salário.

Pedro, em entrevista, esclarece como a progressão continuada e o trabalho docente é visto no sistema municipal.

[...] A progressão é uma vergonha, uma coisa que não funciona [...] uma coisa que eu já escutei e fiquei profundamente triste. A progressão é para ser feita numa aula depois do horário e o professor não vai receber a mais por isso. Por que ele não vai receber a mais? Porque ele estaria recebendo uma coisa que recebeu para fazer o ano anterior e não fez. Isso foi falado para a gente em gênero, número e grau.

Na prática, a progressão continuada, como possibilidade de melhoria da aprendizagem do aluno que não conseguiu acompanhar a turma no decorrer do ano anterior, não funciona devido à falta de estrutura para a realização da recuperação e, principalmente, devido à desconsideração do valor do trabalho dos docentes e da coordenação pedagógica. Na Escola Vermelha, a mesma coordenadora tem que trabalhar sozinha nos dois períodos porque a segunda coordenadora assume outra sala de aula. O resultado é o aumento das dificuldades pedagógicas dos alunos, sem assistência da coordenação e a conseqüente aprovação indiscriminada.

A desvalorização da progressão continuada para a melhoria da aprendizagem, associada à sobrecarga de trabalho da coordenadora, esclarece que

o campo político interfere demasiadamente na organização e gestão da escola, bem como, em determinadas circunstâncias, predomina ao ser confrontado com a lógica do campo escolar. Na prática, não há interesse pela melhoria das condições de trabalho ou da qualidade do ensino, a menos que esta envolva, como plataforma eleitoral, significativos projetos políticos pessoais e trocas clientelistas entre grupos interessados em algum aspecto educacional.

A maior demonstração da desvalorização do trabalho profissional docente e o descaso com a prática pedagógica é a indicação de professores, pois em muitos casos, a função docente vira cargo a ser negociado em troca de votos.

O exemplo de Alzira é emblemático a esse respeito.

Alzira, sozinha com o pesquisador, diz que é contratada na Escola Vermelha e que conseguiu o emprego após apoiar o prefeito nas eleições [...] Na última eleição [...], o atual prefeito, na época, candidato, percebeu após uma prévia realizada na cidade que iria perder as eleições. Após essa constatação, saiu atrás de apoio político na cidade. Perguntaram se eu desejava apoiá-lo na campanha. Alzira não aceitou porque não acreditava que esses políticos pudessem realmente ajudá-la. Após muita insistência, resolveu receber os correligionários do candidato a prefeito em sua casa para conversar com a sua família sobre o apoio na eleição. A família aceitou apoiá-lo em troca de um emprego para as duas garotas desempregadas, Alzira e sua irmã. Alzira gastou o resto do dinheiro que tinha para abastecer o carro e partir atrás de votos. Alzira diz que após a confirmação final da vitória do atual prefeito, concedida depois de o juiz lidar com os recursos acionados pelo perdedor na justiça, foi atrás daqueles que lhe haviam prometido emprego. Essas pessoas não a quiseram receber e a mandavam voltar depois. Alzira diz que estava desempregada e precisava de dinheiro. A professora acrescentou que um dia ela se cansou dessa prática de mandá-la retornar outra hora, reuniu o pai e a irmã e foram ao gabinete do prefeito. Ao chegar no gabinete, disse diretamente ao prefeito que os correligionários de sua campanha foram até a sua casa para pedirem apoio político e agora ninguém arruma emprego para ela e para a sua irmã. O prefeito parecia resolvido a deixá-la esperando por mais algum tempo ao afirmar que estavam arrumando as vagas para as pessoas que o tinham ajudado e que era para ela esperar mais um pouco. Alzira disse que se cansou dessa conversa e o questionou [...] “você tem a fama de ser considerado justo e honesto e agora não quer cumprir a promessa que fez para minha família na época da campanha? O senhor precisava de apoio e mandou seus correligionários atrás da gente e agora não quer cumprir com o combinado? Ninguém foi atrás do senhor, mas foi o contrário, o senhor que mandou seus cabos eleitorais atrás da gente em nossa casa. Não posso esperar mais! Todos os processos da justiça que questionavam a sua eleição já foram julgados e alguns meses já se passaram após a sua posse. Precisamos de nosso emprego. Que homem honesto é esse que promete para uma família e não cumpre? Que honra é essa?!” Alzira disse que seu pai ficou estonteado após esses questionamentos ao prefeito. Alzira disse que, no outro dia, o telefone tocou. Era o prefeito com um emprego (Observação – Protocolo de registro – C-2).

Essa prática demonstra o descompromisso com a educação pública de qualidade se priorizar os interesses pessoais e clientelistas. Todavia, é a

manutenção de um estado de pobreza e desigualdade social que estimula os indivíduos a correrem atrás de apadrinhamentos políticos para ser considerados *peessoas* e terem alguma oportunidade de crescimento profissional.

Segundo Damatta (1997), a dualidade da estrutura social brasileira manifesta-se da seguinte forma: para os agentes que possuem relações pessoais e pertencem a determinados grupos, há uma diversidade de benefícios e privilégios, enquanto para a maioria dos agentes, na condição de indivíduos destituídos desse tipo de relações pessoais, sobra a ordenação burocrática submissa às leis gerais, universalizantes e igualitárias.

Na prática, os grupos e as relações pessoais precedem os indivíduos e são eles que vão conscientizar os agentes de seus limites sociais. São os grupos que definem os encaminhamentos sociais, subordinando os indivíduos a suas ordenações. Os grupos possuem laços de interesses que envolvem uma grande quantidade de pessoas, principalmente os membros do poder legislativo e burocrático, constituindo uma teia de relações pessoais capazes de reproduzir os princípios e sustentar a sociedade hierárquica. Aos despossuídos de recursos financeiros e relações pessoais sobram a obediência às leis e a esperança de auxílio do poder público (DAMATTA, 1985; 1997).

Em geral, a lógica burocrática associada ao Estado de direito subordina-se ao interesse clientelista e às relações pessoais, capazes de garantir melhor condição de vida para os que se submetem aos sentidos políticos culturalmente consolidados. Enquanto as *peessoas* ou os apadrinhados negociam com os políticos para assumir vagas como professores da rede pública municipal, alguns indivíduos esperam serem chamados nos concursos.

Em entrevista, Moacir esclarece essas relações:

[...] Eu prestei o concurso em 2003 e fui chamado em 2007. Eu só fui chamado para trabalhar no município no momento em que eu fui lá trabalhar com eles, fiquei um ano pleiteando essa vaga, trabalhando, participando politicamente para poder conseguir essa vaga, senão eu não teria conseguido [...] foi através da política que eu consegui, mesmo sendo concursado, tendo passado no concurso, tendo a vaga, mas eu só consegui através de político, foi politicamente que eu consegui a vaga para entrar no quadro de professores do município.

Evidentemente, nessa sociedade, as práticas clientelistas e as relações pessoais sobrepõem-se aos interesses modernos e públicos associados ao Estado de direito. A consequência dessas relações é o reforço dos processos de dominação

e manutenção desse universo simbólico como referência para a organização e gestão da escola e a efetivação do trabalho docente.

Rituais na escola

O ritual das relações pessoais revela um tratamento diferenciado para as pessoas no cotidiano da escola. A posição hierárquica constitui uma referência para se descobrir a forma como os problemas serão tratados e resolvidos.

Segundo observação do pesquisador,

Lurdes entra na sala com o pai de uma aluna. O pai, professor universitário, diz que a sua filha entrou em um forte processo de depressão e não foi mais para a escola. O pai diz que arca com as consequências do processo de abandono escolar de sua filha e compreende se os responsáveis pela escola junto com os técnicos da Semel disserem que não tem mais como ela estudar esse ano após ter abandonado a escola por dois ou três meses. O pai pergunta para a Lurdes o que fazer para a filha dele retornar à escola, sendo que ela não possui a nota do 3º bimestre. Eloísa entra na sala e Lurdes consulta a técnica da Semel. Eloísa diz que nos casos em que a aluna não tem nota no 3º bimestre, geralmente, repete-se a nota tirada no 4º bimestre. Eloísa diz para o pai que já conhece o caso e sabe que a aluna não terá problemas para tirar as notas necessárias. O fato de saber que a escola tem disponibilidade de aceitar a sua filha e resolver os problemas de suas notas agradou muito o pai que diz “serei eternamente agradecido” (Protocolo de registro – C-3).

O pai dessa aluna é uma *pessoa*. O pai é um professor universitário e, conseqüentemente, o atendimento é diferenciado em relação aos demais pais que vêm à escola. A diretora, a coordenadora e a técnica da SME dispuseram-se a ajudar e deram a máxima atenção ao caso. Essa situação demonstra a diferenciação no tratamento das *pessoas* e dos indivíduos. A posição do pai na hierarquia social é um critério muito importante para estabelecer um tratamento diferenciado, em oposição ao dispensado aos demais membros da comunidade escolar.

A cultura autoritária e clientelista dissemina-se em todas as esferas da sociedade. A lógica de funcionamento e os valores culturais predominantes na sociedade fazem com que a maioria dos indivíduos tenham práticas autoritárias e instituem esses princípios como organizadores de sua vida. No universo escolar, podem-se sedimentar atitudes autoritárias, em especial, com os vários casos de marginalização dos indivíduos e o resgate de relações pessoais para se alterar determinadas decisões.

A observação do pesquisador revela as formas diferenciadas de tratamento e a visão personalista compartilhada por todos:

[...] a mãe diz que entra na escola quando quiser e não quer ser mais impedida de ter acesso a escola. A mãe do aluno parece nervosa com a negação de seu livre trânsito pela escola. Enquanto a mãe fala sobre a livre circulação dela nos espaços da escola, as coordenadoras continuam a fazer seus serviços burocráticos. A mãe de aluno critica a escola sem interlocutores “essa escola é uma desorganização. Nessa escola os pais não são respeitados e não podem ver seus filhos. Em algumas oportunidades, no portão de entrada do período da tarde, não havia nenhuma coordenadora para receber os alunos. Como a gente fica tranqüila se no portão de entrada não tem ninguém. Nunca vi tanta bagunça em minha vida. Vou falar com o prefeito porque a diretora e as coordenadoras não querem deixar eu ver o meu filho [...] eu tenho esse direito [...]” (Observação – Protocolo de registro – C-4).

O universo autoritário e centralizador dissemina-se por toda a sociedade e cria um conjunto de comportamentos orientados pela mesma lógica de poder para consolidar os processos de dominação. A lógica de poder e dominação sedimentada nas relações pessoais e no clientelismo político, compartilhada pelo conjunto da sociedade, torna-se a principal referência para a resolução dos problemas na escola. Em síntese, a liberdade de expressão e a defesa dos direitos são subsumidos pela lógica das relações e da amizade que, inevitavelmente, afastam a consolidação dos modernos valores democráticos como os princípios orientadores da prática cotidiana na escola pública.

Todavia, há uma imagem pública a ser mantida e reforçada por alguns agentes escolares. Como é demonstrado no *ritual de exaltação da imagem da escola*:

[...] o pesquisador entra no teatro Juquinha Diniz. Bárbara aproxima-se dele para cumprimentá-lo e diz que Katarina avisou que somente chegará às vinte horas de Goiânia. Bárbara lhe diz: “até agora eu não sei nada a respeito da programação do evento e se houve algum ensaio [...]”. Duas horas depois, Katarina chega no teatro e sobe as escadas principais com a programação nas mãos. Katarina cumprimenta Bárbara. Bárbara parece um pouco deslocada. Os alunos estão impacientes [...]. O teatro está cheio. A maioria dos lugares foram ocupados. Os alunos e os pais estão muito ansiosos. A turma do fundo está muito agitada e alguns pais levantam-se impacientes e saem para o hall do teatro. Todos aguardam impacientemente o início do evento [...]. Katarina sobe no palco e uma luz proveniente do projetor a ilumina. Katarina inicia o evento e agradece a presença de todos [...]. Após a apresentação, Katarina chama Bárbara, Lurdes e Vitória para subirem ao palco. Katarina diz: “a escola deve muito à diretora Lurdes e as coordenadoras Bárbara e Vitória. O trabalho desenvolvido por essas pessoas é fundamental para o crescimento da escola, pois somente com o trabalho conjunto dos funcionários, professores, coordenadores e da diretora que a escola chegou até onde está. Essa equipe contribui muito para o desenvolvimento da escola e merece nossos aplausos”. Toda a platéia bate palmas. Katarina diz que há uma

homenagem para a diretora e para as coordenadoras Bárbara e Vitória. Uma aluna é chamada para ler uma mensagem para as três homenageadas. Lurdes agradece a mensagem lida e a presença dos pais. Lurdes deseja a todos um feliz natal e bom final de ano (Observação – Protocolo de registro – C-5).

O *ritual de exaltação da imagem da escola* demonstra como a valorização dos aspectos formais é uma preocupação constante daqueles agentes escolares que pretendem alcançar determinados cargos ou mantê-los na estrutura burocrática. A indicação de *peessoas* para a ocupação de cargos “públicos” depende de força política e a permanência nos cargos passa pela subserviência e de boa imagem perante a sociedade.

A imagem formal da escola deve transparecer um determinado grau de organização na realização do trabalho pedagógico com o mínimo de eficiência. Esses elementos tendem a legitimar o processo de indicação política, reforçar os diversos eixos classificatórios da hierarquia social e disseminar uma imagem positiva do campo político. No caso específico da Escola Vermelha, a imagem formal pretende apresentar a existência de uma equipe pedagógica; entretanto, a realidade cotidiana revela a existência de conflitos velados e um permanente “estado de desconfiança” entre os agentes escolares, que inviabiliza a realização de trabalhos coletivos, mais consistentes do ponto de vista pedagógico.

Há várias contradições nesse universo porque a força das relações pessoais e da estrutura hierárquica criam comportamentos autoritários na escola, mas a necessidade de disseminar uma imagem coletiva e organizada para legitimar as indicações políticas e modernizar a estrutura de dominação tende a constituir novos modelos intermediários na organização e gestão da escola. Na prática, os agentes escolares têm que compreender os símbolos de poder e agir corretamente nas duas dimensões constituídas: a primeira é a existente na escola e inculcada pelos agentes escolares, baseada nas relações pessoais, na estrutura hierárquica, no clientelismo político e no moralismo religioso e a segunda é a externa, que se sustenta na imagem disseminada para a sociedade, de que os agentes escolares realizam trabalhos coletivos.

Há relações intermediárias nesses casos em que os agentes escolares aprendem a decodificar, na maioria das vezes sob coerção, os dois códigos de poder existente no universo escolar; por um lado, os interesses de determinados grupos internos, associados aos vínculos políticos estabelecidos com aqueles que

os indicaram para os cargos de confiança, que desejam transparecer para a sociedade a imagem positiva das práticas realizadas na escola e, por outro lado, a vivência cotidiana permeada por conflitos velados e ausência de relações coletivas.

A dubiedade ética está presente nesse ritual pela tentativa de transparecer um sentido coletivo em contraposição à realidade pessoal e hierárquica existente no espaço escolar. Há um projeto formal, do grupo próximo à direção, de apresentar à sociedade a realização de trabalhos coletivos e planejados em prol da melhoria das condições de aprendizagem, assim como esconder as reais motivações pessoais e hierárquicas que produzem esses projetos pedagógicos. A dimensão *intermediária* aparece nessa contínua tentativa de agregar as duas esferas de poder e demonstrá-las como co-existentes na representação do cotidiano e do papel da escola pública.

A realidade informal na escola demonstra que as questões pedagógicas não são cuidadas efetivamente. Com efeito, um conjunto de fatores, dentre eles o descompromisso da secretaria municipal em prover as condições adequadas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, a conseqüente desmotivação dos professores para a realização do trabalho pedagógico, a sobrecarga de tarefas da coordenadora, a supremacia da diretora na centralização das decisões revelam que a hierarquia e os interesses pessoais sustentados pelo clientelismo político e o moralismo religioso fazem parte da estrutura de poder existente nos campos burocrático, político e religioso em intermediação com o universo escolar. Seu efeito imediato é o enrijecimento da estrutura e a manutenção das desigualdades sociais.

Os agentes escolares, no cotidiano, não conseguem estabelecer relações diferenciadas e com relativo grau de autonomia na tentativa de sobrepor essas dimensões de poder, apesar de apresentarem a imagem formal de que outras relações são estabelecidas na escola. Efetivamente, o ritual de exaltação da imagem da escola apresenta práticas exemplares que reforçam a natureza *intermediária* dessa sociedade, pois não é possível explicá-la apenas sob a égide do reforço da legitimidade da estrutura. É necessário acrescentar a tentativa de um determinado grupo de expor para a sociedade a existência formal de relações coletivas na escola. A percepção do valor das relações coletivas e a importância do conjunto dos agentes escolares estão presentes no discurso, mas a estrutura de poder, os privilégios, o compartilhamento de valores culturais significativos e os processos de dominação impedem que a imagem formal transforme-se em realidade concreta.

Rituais burocráticos e de ordem

O *ritual burocrático* do conselho de classe é um momento oportuno para os agentes escolares compartilharem informações e convicções sobre o conjunto da escola. Como não há outras oportunidades de reuniões pedagógicas coletivas, esses momentos poderiam ser mais bem aproveitados se agregassem uma perspectiva mais abrangente dos problemas escolares. Na prática, nessas circunstâncias o que predomina é a moderna perspectiva burocrática com conotações pessoais, em especial, com a atribuição das notas dos alunos e a conseqüente classificação estabelecida em razão de interesses diversos que permeiam o universo político e cultural dos professores. No caso específico da Escola Vermelha, há uma convergência do poder burocrático com os campos escolar e político porque a quantidade de aprovações no conjunto do sistema representa maior possibilidade política de ratificar o cumprimento das metas estabelecidas pelo governo federal.

Dessa forma, há significativo interesse do campo político em aumentar a quantidade de aprovações e intensificar os processos de dominação. As reações dos professores à chegada da técnica na reunião do conselho de classe recupera esses sentidos simbólicos,

Os professores e a diretora estão sentados na mesa dos professores. O clima está animado. Os professores comentam sobre os problemas com os alunos, algumas situações familiares e brincadeiras diversas. Os professores conversam em duplas e trios, por afinidade pessoal ou por disciplina. Após um determinado tempo, chega na sala uma representante da Semel. Os professores a identificam como técnica pedagógica. Os professores sentados no contorno da mesa, entreolham-se. Marli abre um sorriso sarcástico para o pesquisador. Soraia e Olívia, que conversavam em pé ao lado do armário, mudam o perfil do rosto imediatamente. Alguns professores sentados à mesa fazem alguns traquejos na boca ou no rosto indicando desaprovação da presença da técnica na reunião. Kleber solta um baixo som de reprovação e abaixa a cabeça para disfarçar e ler seu caderno de anotações em cima da mesa. Todos reagiram negativamente à presença da técnica da Semel. O clima fica pesado. As brincadeiras entre os professores terminam. A diretora, após alguns minutos, também cumprimenta a representante e pede-lhe que se sente. Os professores voltam a conversar em duplas moderadamente (Observação – Protocolo de registro – C-6).

É necessário destacar que, durante o conselho de classe final do ano de 2007, na Escola Vermelha, houve poucas negociações para reduzir a quantidade de disciplinas em que o aluno estaria de recuperação, e conseqüentemente, reprovado.

O limite de disciplinas em que o aluno pode ficar em recuperação é três, pois, acima desse número, o aluno está retido. Em apenas uma vez, ocorreu negociação, exatamente no momento em que a técnica observava o trabalho; entretanto, os professores, sempre que selecionavam determinados alunos para ficarem em recuperação, o faziam olhando para a diretora.

Há violência simbólica nesse ritual. A coerção foi internalizada pelo conjunto dos professores. A obediência de Elizabete¹⁰¹, em abdicar de sua competência profissional para definir a aprovação ou a reprovação dos alunos na disciplina de Inglês e, conseqüentemente, retirar a disciplina do conjunto daquelas que indicariam a reprovação da aluna, revela que a professora internalizou as práticas de perseguição e violência simbólica que sofreu durante o ano. O receio dos professores em enviar os alunos para a recuperação revela que a maioria internalizou os processos de coerção e que esses casos referem-se àqueles alunos que não realizaram absolutamente nenhuma atividade pedagógica durante o semestre, porque, certamente, os professores procuraram ajudá-los de todas as formas possíveis para que não tivessem de passar pelo constrangimento de enviá-los à recuperação e, depois, terem que retroceder na decisão, como ocorreu no conselho final de 2006. Dessa forma é evidente que as relações pessoais e os mecanismos de coerção interferem na autonomia do trabalho docente e tendem a subsumir os racionais procedimentos pedagógicos para averiguar o aprendizado individual dos alunos por meio de práticas subjetivas do professor, que não deseja ter problemas pessoais na escola.

Magali, em entrevista, esclarece como se constituem essas relações,

Eu não sabia, eu não tinha conhecimento disso, mas tem um dinheiro que vem não sei de onde pelo número de alunos aprovados. É um dinheiro que é repassado para a escola pelo tanto de alunos aprovados. E parece que por causa disso, eles aprovam todo mundo [...], sabe ou não sabe, dá conta ou não dá conta, aprovam todo mundo [...] Eu adoeço com isso, sabe, eu morro, sabe. Porque tem aluno que ele não faz nada, que ele não sabe, ele não quer fazer [...] ele ri de sua cara [...], ele vira para você e diz “[...] ah professora, tenha dó, eu vou passar mesmo”. Ele curte de sua cara. Então tem a política, a perseguição que é muita e tem esse lado também da comodidade de muitos professores. Alguns falam assim, eu vou dar nota para esse menino para que eu não tenha nem que olhar para a cara dele, entendeu [...] você vai perceber isso lá agora. No bimestre passado, eu fiquei tão injuriada que eu peguei o caderno desse aluno que eu te falei, porque ele é semi-analfabeto, e mostrei para a diretora. Como é que você

¹⁰¹ Elizabete (professora de Inglês) foi alvo de críticas e repreensões durante todo o ano de 2007 por ter sido o pivô do conflito entre a Semel e Adriano no conselho final de 2006, que resultou na transferência do professor para outra escola.

me explica um aluno desse ficar de recuperação de Português e Matemática só. Como? Ai a professora fala assim [...] justifica “[...] ah, mas ele fez trabalho com fulano [...] ah a prova era de marcar X e ele marcou lá, deu sorte e acertou”. Tem professor que dá prova tudo de marcar X, o menino chuta, as vezes, ele dá sorte e outras não, mas se precisar dele pensar um pouquinho, dele raciocinar e jogar aquilo no papel [...] Não sai nada. Eu não sei se eles estão vencidos pelo cansaço, se eles estão pressionados politicamente ou se eles estão realmente com preguiça. Acho que está tudo misturado, isso ai. Então, às vezes isso descrença a gente também, desmotiva. Igual eu falei para você [...] eu não acho que isso vai mudar. Eu tenho um projeto de vida que é sair do município.

Evidentemente, esta tese não faz apologia da reprovação, mas a demonstração dos efeitos profissionais da perda do controle e da autonomia do corpo docente em estabelecer essa prerrogativa. A aprovação indiscriminada sem garantia do efetivo aprendizado dos alunos faz com que os professores sintam-se incapazes de cumprir devidamente seu papel profissional.

Em entrevista, Emília esclarece como funciona esse processo de aprovação indiscriminada.

[...] essa política de aprovação [...] é de agora [...] é uma verba que vem por aprovação, então essa pressão é política. Sabe? Não investe mais na qualidade, em qualificação e em curso, não. Quer é aprovar, então pede um gráfico de notas a cada término de bimestre. Você tem que contar os meninos que tem nota azul e os que tem nota vermelha e tem que mandar para a secretaria municipal porque eles tem que saber quantos tiraram vermelha e quantos tiraram azul. Então é uma coisa assim [...] é uma cultura de uns cinco anos para cá [...] mais ou menos [...] sabe [...] esse gráfico deixa a gente atordoada. Você não sabe nem mais o que você ensina, assim, o que você faz. Você faz de conta [...] se você for cobrar conforme você acha que tem [...] o gráfico é péssimo. Porque os meninos já estão nesse ritmo, eles não fazem nada e tem a nota. Então eles querem a todo o momento diminuir essa reprovação, então a política é aprovar. Aprovar sei lá de que jeito, não se investe na qualidade, na qualificação do profissional [...] porque precisa investir na gente. É preciso motivar e fazer propostas novas para a gente tentar melhorar [...] as não tem. Eles querem um gráfico bom e que aprove.

O problema consiste na ausência de políticas macroeducacionais e de apoio ao trabalho docente que resulte no efetivo aprendizado do aluno. Como essa prática efetivamente não acontece, predomina o isolamento do professor na sala de aula, sem condições adequadas de prover o aluno com um ensino de qualidade. A reprovação é entendida pelo professor como resposta ao descompromisso do sistema e demonstração de fragilidade teórica do aluno para continuar na sequência dos estudos sem qualquer tipo de atendimento educativo complementar. Dessa forma, a instituição de políticas que pressionam o sistema municipal a ampliar a quantidade de alunos aprovados tende a intensificar a perda de controle do

professor sobre essa prerrogativa profissional e, conseqüentemente, produzir atitudes de descrédito ao trabalho docente para o conjunto do sistema.

Na prática, não há qualquer preocupação da Semel em discutir profundamente, com os professores, os critérios de avaliação no conjunto do sistema e os procedimentos pedagógicos que garantam a melhoria da qualidade do ensino. Pelo contrário, intensificam-se os processos de dominação e fortalecem-se as práticas subjetivas e pessoais de atribuição de notas. O controle, sem consenso ou procedimentos de apoio, tende a produzir, nesse universo cultural, atitudes de desvalorização e descrédito do trabalho docente pelos próprios agentes escolares responsáveis pelo processo educativo.

A constatação da materialização desses processos de dominação no conselho de classe revela a ausência de preocupação efetiva do poder público municipal de oferecer ensino de qualidade às camadas mais pobres da população. Com efeito, ao invés de práticas de repressão aos professores, poderia haver o incentivo à discussão e à construção de mecanismos efetivos que garantissem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na Escola Vermelha. O conselho de classe poderia ser um momento de avaliação das atividades realizadas na escola, dos problemas enfrentados pelos professores para colocar em prática seus planos de trabalho e de busca coletiva da melhor maneira de estabelecer procedimentos de apoio pedagógico, com a presença dos técnicos da Semel para ajudar os professores com maiores dificuldades. Entretanto, não há preocupação mais efetiva do poder público de realizar um trabalho mais específico e detalhado que tente resolver os problemas pedagógicos da escola; ao contrário, o conselho de classe restringe-se a um *ritual burocrático* cujo objetivo é sentenciar os alunos e intensificar os processos de dominação sobre o trabalho docente.

Após a recuperação, continua a predominar no conselho final a aprovação indiscriminada, pois não há efetiva preocupação da Semel com a qualidade do ensino oferecido ou com os critérios que garantiram a aprovação. A pressão pela aprovação dos alunos permeia o universo simbólico dos professores; apesar de muitos deles discordarem dessa prática, não conseguem impor suas posições e defender determinados princípios em relação à aprovação indiscriminada sem os conhecimentos adequados ao nível de ensino correspondente.

O elemento importante a ser considerado é a constante recuperação dos rituais sagrados no início das reuniões do conselho. A presença dos *rituais sagrados* pode ser percebida na seguinte descrição.

O pesquisador entra na escola. Todos os professores estão juntos tanto os do período matutino quanto os do vespertino. Há um grande círculo na sala e os professores conversam animadamente. Após algum tempo, Lurdes resolve definitivamente iniciar a reunião. Lurdes pede para os professores se levantarem de suas cadeiras para fazerem uma oração. Todos os professores se levantam e dão as mãos. Os professores fazem uma corrente de mãos dadas na forma de um círculo. Lurdes inicia a oração. Lurdes pede para que Deus abençoe a reunião e que todos sejam tolerantes e justos em suas decisões, assim como implora as graças de Deus para iluminar a reunião. Lurdes e os professores iniciam a oração do Pai Nosso. Todos os professores de mãos dadas oram em voz alta a oração deixada por Jesus Cristo. "Pai nosso que estais no céu, santificado seja o vosso nome. Venha a nós o vosso reino, realize a sua vontade, como no céu, assim também na terra. Dá-nos hoje o nosso pão para este dia e perdoa-nos as nossas dívidas, assim como nós também temos perdoado aos nossos devedores. E não nos leves à tentação, mas livra-nos do iníquo. Amém". A reunião do conselho inicia-se após a oração (Observação – Protocolo de registro – C-7).

A convergência religiosa pode ajudar a compreender a submissão apresentada pelos professores nessas ocasiões. Os agentes escolares possuem fortes vínculos religiosos, que servem como referência para os comportamentos sociais concretos, pois não há desvinculação entre a forte orientação espiritual compartilhada pela maioria dos agentes escolares e seus comportamentos sociais cotidianos.

Os agentes escolares, em especial os professores, identificam significativos elos simbólicos entre os mecanismos de controle materializados na *pessoa* da diretora e na estrutura de poder reforçada nas reuniões do conselho, com um sentido inconsciente de subserviência associado à perspectiva religiosa de submissão a ordem. Há laços inconscientes estabelecidos entre as estruturas sagradas de poder com forte hierarquia de atribuições e responsabilidades propagadas pelas diversas religiões e a legitimação das estruturas hierárquicas na organização social da realidade (BOURDIEU, 2005).

Esse é um elemento importante na compreensão das articuladas conexões estabelecidas entre a adesão à hierarquia e a dificuldade de instituir relações diretas conflituosas. A disposição de ascender a posições superiores na estrutura social, que impossibilita o rompimento do indivíduo com as *peçoas* não é suficiente para explicar todas as dimensões dessa realidade, pois a vontade e a submissão dos indivíduos somente têm sentido se a própria estrutura hierárquica, percebida por

todos como fundante dessa realidade, tiver laços inconscientes com as dimensões sagradas que legitimam essa visão de mundo em consonância com a estrutura de poder edificada no plano espiritual.

Em entrevista, Julia descreve a importância atribuída a religião,

[...] eu atribuo à religião um grande valor, como à família. Eu acho que primeiro eu tenho que ter o apoio familiar e depois o apoio da religião. Eu preciso acreditar que a religião é a segunda salvação do ser humano, primeiro a família e depois a religião [...] porque se a gente acreditar na religião ela acaba intervindo em tudo [...] Eu acho que a importância da religião está nisso: ela interfere no vício, ela interfere no seu comportamento do dia-a-dia, na sua moral, na sua conduta. Então, ela acaba intervindo sim, você passa a ter talvez [...], eu acho que quando a pessoa tem uma religião ela enxerga tudo de forma diferenciada [...] As pessoas acabam criando um outro objetivo para sua vida. Eu acho que a gente passa a ser mais resistente as maldades do mundo, ela acaba interferindo sim.

Moacir, em entrevista, também expressa sua opinião sobre a influência da religião,

Eu acho que a religião tem uma certa importância dentro da nossa vida para nos dar uma, não digo uma doutrina porque a religião não vai doutrinar a pessoa mas vai nos ensinar a respeitar o próximo, respeitar o companheiro dar uma base, um esteio para a gente não viver alheio a essas situações que estão acontecendo no mundo. Eu acredito muito na religião por esse lado, para nos dar um, vamos supor, qual a palavra que eu poderia dizer? Para nos dar um princípio moral, não é aquele princípio que a pessoa fica alienada, mas de amor e de respeito ao próximo mesmo. Religião pode nos conduzir a isso, uma pessoa sem religião ela acaba sendo muito materialista, se esquece um pouco do nosso lado humano, acaba sendo muito materialista e a religião vem trabalhar em muitas das vezes esse lado mais humano das pessoas.

Os fundamentos religiosos têm um significativo poder de convencimento e persuasão do conjunto dos agentes escolares, pois esses fundamentos corroboram a manutenção da ordem social ao transferir uma determinada estrutura de poder do plano espiritual e sagrado como referência para a vida cotidiana. Essa transferência é capaz de justificar as desigualdades, ao sancionar uma determinada posição e estabelecer comportamentos adequados para os membros das camadas mais pobres.

É importante ressaltar a força do poder religioso, com sua estrutura hierárquica, na visão de mundo dos agentes escolares e, principalmente, a transmissão desses valores para o campo educacional. O *ritual de ordem* tem por objetivo reforçar, para os alunos das escolas públicas, alguns desses princípios que edificam a sociedade, a saber, a família, a religião e a moral, como sinônimo de verdade. Dessa forma, a escola cede espaço para o fortalecimento desses

fundamentos sociológicos de manutenção da ordem que acabam tendo uma força significativa na formação cultural dos alunos.

O ritual de ordem é assim descrito:

[...] vários alunos de escolas municipais, estaduais e particulares foram para o centro de eventos participarem da formatura do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd). Há algumas pessoas presentes, dentre elas os vereadores, o prefeito e a 1ª dama do município, e muitos indivíduos, como os pais de alunos, os policiais militares, os professores e os alunos que participaram do programa. Os alunos formandos vestem uma camisa branca escrita *Proerd*, em vermelho, e com o símbolo da polícia militar. No símbolo grande da polícia militar estampado no centro da camisa branca dos alunos, há o brasão e as palavras: Escola, Família e Polícia. Há uma grande quantidade de alunos da rede municipal e pais para assistirem o evento [...]. O Mestre de cerimônias pede para todos os presentes se levantarem para cantar o hino nacional. Todos os presentes levantam-se para cantar o hino nacional. Os alunos cantam o hino em coro. Alguns professores colocam a mão no peito para saudar o hino nacional [...]. A mensagem apresenta alguns valores trabalhados com os alunos pela polícia militar. A mensagem exorta os alunos a fugir das drogas e lugares perigosos, bem como os estimula a valorizar a família, o amor, a fé, a honestidade e a sinceridade [...]. O Major, no discurso, destaca o significado do Programa e o valor da família. Ressalta que o poder público valoriza o Programa e isso é elogiável. O Major agradece a atenção dos empresários ao trabalho desenvolvido pela PM e agradece os esforços dessas pessoas para que o Programa alcance êxitos. O Major agradece as escolas pelo espaço cedido e o valor atribuído ao trabalho educativo realizado e, principalmente, à PM, pela seriedade com que realiza o trabalho com os alunos (Observação – Protocolo de registro – C-8).

O ritual de ordem, associado ao Sete de Setembro, fortalece uma determinada visão de mundo e de sociedade e, principalmente, edifica valores e reproduzem determinadas concepções conservadoras para a compreensão da sociedade. O apoio dos poderes governamentais a essas iniciativas educativas, sem a contrapartida de atividades e momentos de reflexão coletiva mais crítica desenvolvida pela escola pública em sintonia com um projeto educacional mais abrangente a respeito da organização e divisão de poderes na sociedade, tem a única finalidade de reforçar a ordem e a manutenção da estrutura social. O papel da escola pública na moderna sociedade ocidental seria proporcionar uma visão mais igualitária e democrática de organização social. No entanto, a forma autoritária por meio da qual os problemas da escola são tratados, a inexistência de um projeto macroeducacional para o conjunto do sistema de ensino e os valores reproduzidos pelos professores, sem mecanismos de contenção, evidenciam os reais interesses e a visão de mundo disseminada para o conjunto dos alunos.

As permanências

No planejamento anual, parece não haver preocupação efetiva da Semel com a elaboração de um projeto educacional consistente e com a modificação do quadro de desorganização pedagógica existente no conjunto das escolas. Na Escola Vermelha, a despreocupação da secretaria municipal evidencia-se pela inexistência de uma metodologia de trabalho previamente estabelecida para discutir os aspectos essenciais para a melhoria da dinâmica escolar. Na prática, nada se discute sobre avaliação, indisciplina, perfil dos novos alunos, metodologia de trabalho e projetos coletivos. Cada professor copia os planos anteriores, dos anos 2006 e 2007, e utiliza superficialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais. Há, marginalmente, algumas duplas de professores que estabelecem determinados trabalhos em conjunto, mas restritos à fixação dos conteúdos.

A pouca preocupação da Semel de criar condições de trabalho adequadas, de estabelecer objetivos e oferecer constante apoio pedagógico para a realização de um projeto educacional consistente cuja perspectiva é a melhoria da qualidade do ensino demonstra o descaso com a educação pública e com as camadas desprivilegiadas da população. Os efeitos dessa prática são inúmeros, dentre eles o aumento da indisciplina, a insatisfação dos agentes escolares, o fracasso escolar, a evasão de professores e alunos do sistema e outros, muito embora a principal consequência dessa prática é a manutenção de uma estrutura social desigual e a desconsideração pelo Estado de direito democrático (LOUREIRO, 1997).

Na prática, as relações estabelecidas são baseadas na fiscalização e na coerção. A perspectiva defendida é a intensificação do controle e o aumento dos processos de dominação sem a criação de condições adequadas para a realização, com êxito, do trabalho pedagógico. A cobrança dos técnicos não vem acompanhada de uma proposta de suporte pedagógico e de reestruturação do projeto educacional. A inspeção da Semel sobre a realização dos projetos não vem associada a melhores condições de trabalho para a realização da progressão continuada ou a novas contratações de professores para o reforço escolar, mas, pelo contrário, vem acompanhada da perspectiva da fiscalização sem as condições estruturais adequadas para a realização de um bom trabalho pedagógico.

Essa forma de compreender o campo educacional materializada pelos técnicos e dirigentes burocráticos na Semel tem forte conotação endógena, ao constituir-se a partir de interesses políticos e pessoais. Na prática, as principais decisões são tomadas a partir de uma lógica autoritária de determinados grupos na estrutura burocrática municipal em convergência com os interesses defendidos pelo campo político.

Em entrevista, Hilda esclarece as intersecções do campo político com o campo escolar:

[...] eu fui atingida, eu diria para você que eu fui prejudicada, eu me sinto prejudicada pelo seguinte: eu fiz sim um bom trabalho durante os meus 12 anos de direção de escola e tive uma docência [...] muito boa e muito bem desenvolvida. E o que aconteceu? Esse trabalho foi barrado, eu vi nisso uma certa perseguição sim, perseguição por eu ter uma grande amizade pela pessoa A e talvez não ser tão ligada à pessoa B. Eu me afastei, tive que me afastar [...] eu tenho vontade de desenvolver projetos diferentes, inovar muita coisa na educação e o que vai acontecer? Vai depender de uma política para isso [...] Eu já desenvolvi um projeto em prol disso e quero continuar desenvolvendo, quero inovar com esse projeto [...] vou continuar desenvolvendo esse projeto de leitura. E eu falei nesse assunto só para você ver [...] eu consigo desenvolver ele sozinha? Não [...] eu vou depender da direção da escola, eu vou depender da escola, eu vou depender da Secretaria de Educação e isso é política [...] porque eu vou depender da diretora, dos colegas, do alunado, da Secretaria de Educação. Eu teria que fazer um acordo com a secretaria [...] eu teria que ter esse acordo com a secretaria, eles teriam que estar me apoiando financeiramente [...] Eles teriam que estar participando disso porque como eu vou desenvolver já que eles ditam as ordens e como vou desenvolver um projeto na escola isolado da secretaria?

A histórica tradição centralizadora dos grupos burocráticos e políticos institui um conjunto de decisões à revelia daqueles que vivenciam o cotidiano escolar. Essa prática reforça a separação estratégica entre os que elaboram as políticas educacionais em conformidade com os interesses políticos em jogo e os que executam essas decisões no cotidiano escolar. Evidentemente, essa distinção entre elaboradores e executores tende a criar um conjunto de conflitos no interior do sistema, costumando as divergências ser resolvidas com mais atitudes autoritárias e coercitivas, cujo objetivo é implementar as políticas a qualquer custo. O resultado dessa prática é, pela ausência de discussão, a manutenção das relações e da estrutura inalteradas.

A pesquisa demonstrou que as categorias de análise identificadas no processo de observação e nas entrevistas semi-estruturadas, a saber, o autoritarismo, o poder político, o controle, o personalismo, a hierarquia, o

clientelismo, o patrimonialismo e o moralismo religioso determinam o comportamento e as atitudes dos agentes diante dos problemas existentes na instituição escolar.

A intensidade dessas categorias revela a contínua presença desses elementos culturais no universo simbólico dos agentes, em especial a do *autoritarismo* e a do *moralismo religioso*, provenientes do processo de formação colonial, e que, ainda hoje, interferem na constituição da identidade por edificar as estruturas de uma sociedade sedimentada na subserviência e na ausência de comportamentos participativos capazes de ampliar as possibilidades democráticas (FREIRE, 2006).

No final da primeira década do século XXI, o *patrimonialismo* e o *clientelismo*, herdados do processo de colonização e desenvolvidos no decorrer da história da sociedade brasileira, ainda referendam comportamentos e instituem valores essenciais para a sedimentação da identidade social. Em sintonia com o *poder político* e os mecanismos de *controle*, subordinam os indivíduos a um conjunto de circunstâncias capazes de reforçar os fundamentos históricos da subserviência e da dominação.

O *personalismo* e a *hierarquia* permanecem intactos na estrutura da identidade social brasileira e ainda são capazes de renovar-se continuamente, apesar dos relativos avanços da sociedade civil, em especial no plano jurídico, para a consolidação de um Estado republicano estruturado em uma lógica liberal-democrática em que a noção de direito e de dever se constitua como pilar dos interesses individuais (DAMATTA, 1993;1988).

Dessa forma, a pesquisa revela que a presença desses elementos culturais tradicionais, em suas peculiaridades intermediárias e relacionais, tende a garantir a renovação de antigos valores no cotidiano social, contribuindo para o processo de naturalização das relações de poder e de dominação. Na prática, o desenvolvimento das instituições republicanas e da estrutura burocrática do Estado moderno não conseguiu efetivamente redimensionar os princípios balizadores da herança conservadora da sociedade brasileira; pelo contrário, estabeleceram novas bases “modernas” para as práticas tradicionais de manutenção da ordem e de submissão das camadas mais pobres. Essa peculiaridade cultural brasileira, de manter valores tradicionais sobrepostos a princípios modernos, tende a dificultar a luta pela plena ampliação dos direitos e pelo desenvolvimento da cidadania, pois há uma aparência significativa de mudança e transformação em uma sociedade que reafirma

permanentemente a conservação e a manutenção dos fundamentos históricos tradicionais.

As instituições escolares analisadas em Morrinhos demonstram as contradições inerentes à força dos elementos tradicionais no cerne da moderna escola pública. Essas instituições, formalmente consideradas como modernas, ao priorizarem a manutenção das relações combinadas e intermediárias, reforçam as relações de dominação e de reprodução das estruturas sociais conservadoras. Essa prática pode ser identificada no processo de organização, gestão e efetivação do trabalho docente, capaz de apresentar à sociedade uma imagem formal moderna, burocrática e eficiente da instituição no cumprimento de suas funções educativas e, simultaneamente, dissimular os pilares conservadores e ultrapassados que, de fato, edificam a estrutura de poder e reforçam as históricas relações de opressão.

Conclusão

O estudo evidencia que a organização e a gestão da escola, bem como a efetivação do trabalho docente são definidas, em grande parte, por elementos culturais dotados de sentido, capazes de interferir significativamente no processo de tomada de decisão no espaço escolar. Observou-se que os aspectos culturais articulam-se no interior da instituição escolar, podendo corroborar uma lógica de funcionamento capaz de evidenciar a contribuição da escola para a reprodução de relações sociais de dominação.

Pode-se afirmar que um dos principais elementos que distingue a identidade social brasileira é a *continuidade*. Os conflitos ocorridos no decorrer da história brasileira não foram capazes de *instituir a ruptura*; pelo contrário, resultaram na constituição de uma sociedade identificada como capaz de vivenciar os conflitos sem radicalizá-los. Ao se analisarem os elementos conceituais que edificam a lógica de funcionamento da sociedade brasileira, é possível identificar fortes indícios que corroboram um sentido de continuidade, sem ruptura com o poder constituído.

A sociedade brasileira formula suas instituições modernas sem abdicar da tradição cultural, ou seja, os vínculos estabelecidos entre o moderno e o tradicional são mediados pelo plano *intermediário e relacional*. Assim, os significativos avanços da sociedade civil, em especial no plano jurídico, para a consolidação de um Estado republicano *moderno*, estruturado em uma lógica liberal-democrática em que a noção de direito e de dever constitua-se como pilar dos interesses individuais, convivem, permanentemente, em um processo de combinação com o *tradicional*, entendido como o conjunto de relações pessoais, a religiosidade, a família, o personalismo, o privilégio, a hierarquia, dentre outros.

Essa peculiaridade da sociedade brasileira tende a reforçar a lógica *intermediária* como componente imprescindível para a compreensão do funcionamento da estrutura social. Não é possível analisar a cultura brasileira sem considerar a capacidade de integração e complementaridade que se edifica nessa sociedade. O tradicional herdado associa-se ao moderno transplantado e ambos constituem uma nova combinação que precisa ser analisada em suas diversas facetas e nos diversos espaços sociais.

A *dubiedade ética* é a principal consequência cultural desse fenômeno social. Os agentes não conseguem pensar, agir e refletir, em todas as esferas sociais, apenas com as referências de um pensamento mais unificado, articulado e racional. A sociedade brasileira não é composta por uma ética de tipo absoluta, permanente e hegemônica; pelo contrário, os agentes tomam suas decisões, em geral, movidos por conveniências e interessados em participar dos núcleos de poder, sem se preocupar em defender uma posição política permanente ou manter uma regularidade de pensamento. Há mudança de comportamento ético, de acordo com os interesses em jogo. Essa multiplicidade ética, que funciona de acordo com as circunstâncias, contribui para uma reflexão mais aprofundada a respeito da capacidade da sociedade brasileira de constituir mecanismos intermediários que, ao mesmo tempo em que mantêm intocada a estrutura social, conseguem resolver os problemas, com base em conceitos socialmente antagônicos.

Em determinadas circunstâncias, os agentes sociais recuperam os fundamentos éticos modernos e republicanos associados ao Estado de direito para analisar a sociedade a partir de referências individuais e igualitárias enquanto, em outras oportunidades, utilizam os referenciais tradicionais vinculados a sentidos religiosos, personalistas, hierárquicos e clientelistas. Não há uma unilateralidade ética nos comportamentos sociais. A maior frequência na utilização de referenciais modernos ou tradicionais depende de um conjunto de fatores, dentre eles a força dos elementos culturais tradicionais, a história local, a consolidação das instituições modernas, a intensificação das relações entre capital e trabalho e a flexibilidade social; há, todavia, uma significativa tendência social para intermediar e combinar essas duas dimensões éticas.

Desse modo, o processo de tomada de decisões dos agentes na instituição escolar é movido sempre por dubiedades éticas, ou seja, em determinadas circunstâncias, é orientado pelas referências burocráticas e, em outras, pelas relações pessoais. Não há uma diretriz, um princípio ou um critério mais unificado, objetivo e racional capaz de orientar, uniformemente, as decisões dos agentes escolares. Em função dessas negociações, os agentes convivem, permanentemente, em *estado intermediário* entre a necessidade imperativa de cumprir os modernos dispositivos impessoais, individuais, racionais e burocráticos e/ou os valores pessoais, morais, hierárquicos e clientelistas que orientam o universo cultural. Esse permanente *estado intermediário* permeia o cotidiano do

docente, interfere em suas decisões, condiciona suas relações com os alunos e com os demais agentes escolares e, principalmente, compromete a definição de sua identidade profissional.

Na prática, a estrutura educacional opera por duas lógicas que não são contrastantes nessa sociedade; por um lado, a influência do formalismo associado à constituição da instituição escolar pública e gratuita, vinculada aos princípios do Estado republicano de direito e, por outro, as características culturais da sociedade brasileira, edificada sobre a tradição aristocrática, a forte hierarquização, o personalismo e o clientelismo político, que ainda perpassam o conjunto do sistema educacional.

Neste estudo, as relações intermediárias estabelecidas nas instituições escolares públicas aparecem como fundamentais para se compreender a produção do trabalho escolar. Dentre os elementos, aparentemente contraditórios, que se combinam, estruturam e orientam a efetivação do trabalho escolar, destacam-se os princípios e as orientações formais burocráticas, a efetividade do patrimonialismo, os interesses pessoais dos agentes escolares, as representações e práticas religiosas, as orientações técnico-pedagógicas e, finalmente, o clientelismo político.

A tese apresenta a análise de um contexto social tradicional, a saber, o município de Morrinhos em Goiás, cujas relações históricas associadas ao coronelismo combinam-se com a introdução de instituições liberal-modernas e constituem, por isso, um espaço específico a ser estudado, pois a trajetória peculiar desse município forma-se no processo de permanente negociação entre o significativo universo tradicional e o formal universo moderno.

No município de Morrinhos, em sintonia com a lógica tradicional brasileira, o personalismo fundado sobre o plano familiar é a essência da sociedade. As relações pessoais representam o desdobramento desse conceito, sem as quais ninguém pode existir como ser humano completo. Assim, aqueles que possuem laços familiares ou laços de amizade com famílias influentes têm grandes possibilidades de ascensão social; em contrapartida, aqueles que não possuem esses laços ou não estabelecem essas relações são obrigados a seguir a ordem jurídica comum a todos os indivíduos.

Dessa forma, a hierarquia constitui-se em princípio estruturador da base social. A hierarquia não se manifesta apenas no plano econômico, mas, principalmente, no plano moral, ao criar uma série de classificações sociais que

permite diferenciar as pessoas em bons e maus, felizes e infelizes, que consideram ou não seus empregados, brancos ou pardos, dentre outras. Enfim, a hierarquização serve a um conjunto de objetivos, tais como aproximar as diferenças sociais causadas pela hierarquia econômica, garantir o equilíbrio e margens de ascensão com base em critérios morais, perpetuar o sistema, diminuir os efeitos causados pela estratificação econômica e, também, distinguir aqueles que são iguais.

O personalismo e a hierarquia mantêm significativos elos de convergência com o histórico clientelismo político capaz de subordinar a orientação liberal-moderna das instituições públicas ao espaço de benefícios particulares àqueles que participam das redes de relacionamento. Esses benefícios apresentam-se, por exemplo, na forma de empregos, indicações políticas, vantagens e isenções fiscais em troca de apoio político. O clientelismo mantém-se em virtude das conveniências políticas e pode, por isso, aumentar ou diminuir, ao sabor dessas conveniências, no decorrer da história

Evidentemente, essas características culturais são incorporadas pelos agentes e perpetuadas na sociedade graças à perspectiva conservadora disseminada pelo moralismo religioso, capaz de determinar os processos de submissão a essa estrutura, bem como criar um conjunto de normas morais cujo objetivo é orientar a conduta dos fiéis e aproximá-los da garantia de salvação sem sublevar a ordem social.

Na prática, essa tradição cultural em Morrinhos se fortalece ao combinar, sem rupturas, os elementos essenciais da tradição com as transformações da modernidade. Essa capacidade de modernizar-se sem romper com os fundamentos da tradição cultural deve ser considerada na composição e na dinâmica do conjunto do espaço e do campo social.

Nesse contexto, o campo político é o elemento determinante do conjunto de relações de poder que sedimentam esse universo tradicional. O campo político consegue redimensionar os diversos símbolos culturais de poder existentes no universo religioso e estatal-burocrático para transformá-los em processos de dominação. Essa capacidade de articular esses símbolos culturais legitima esse campo como disseminador de uma lógica própria de poder capaz de submeter os agentes a uma determinada estrutura social.

A força do campo político provém da capacidade desses agentes, em sintonia com a dinâmica interna do campo, de recuperar e mobilizar com eficiência os

sentidos simbólicos incorporados aos fenômenos culturais. Os agentes atuantes no campo político conseguem redirecionar os dispositivos simbólicos associados às *teias de poder* próprias do universo religioso, do plano estatal-burocrático bem como das relações pessoais e paternalistas, para legitimar os procedimentos autoritários de dominação.

A análise da organização e da gestão da escola assim como da efetivação do trabalho docente passa pelo entendimento da permeabilidade dos campos pelos aspectos culturais, pois os agentes sociais recuperam esses condicionantes culturais para definir seus comportamentos na instituição escolar. Assim, para se compreender a dinâmica do funcionamento do campo escolar, é necessário considerar os pontos de convergência com o campo político e analisar a presença do poder burocrático e religioso nesse universo social, bem como investigar o grau de interferência dos aspectos culturais na ação e a medida em que essas conexões contribuem para fortalecer os processos de dominação.

Em Morrinhos, em especial nas duas escolas públicas pesquisadas, o universo moderno não consegue, com todo o arcabouço cultural agregado, subordinar os imperativos culturais tradicionais. As mediações associadas ao plano moderno que ocorrem nessa sociedade apresentam-se apenas de maneira formal, enquanto as decisões efetivas pertinentes à organização e à gestão da escola, bem como à efetivação do trabalho docente são tomadas com base em referências culturais tradicionais. A maioria das decisões tomadas sofre uma dupla pressão; por um lado, o controle do poder burocrático ao reproduzir as normas técnicas e regimentais que, apesar da formalidade, não são totalmente destituídas de interesses políticos e, por outro, a interferência direta dos agentes políticos, que transferem os interesses dos grupos para as relações cotidianas no interior da instituição escolar.

Na prática, as ações desenvolvidas na instituição escolar são permeadas pela tradição cultural, em especial pelas relações pessoais, pelo moralismo religioso, pela hierarquia e pelo clientelismo político. Estes elementos são capazes de definir os tipos de relações de poder formuladas na instituição e determinar os comportamentos dos agentes ao recuperar um conjunto de elos simbólicos estabelecidos no consciente e inconsciente que dificultam o rompimento com a estrutura de poder sob o risco de destruir os próprios pilares culturais que dotam as ações dos agentes de algum sentido social.

O contato dos agentes com as instituições modernas faz com que tenham outras referências culturais; todavia, essas relações não são suficientemente consolidadas no universo simbólico social para serem permanentemente recuperadas no cotidiano. A visão tradicional das relações sociais predomina, pois a violência simbólica ocorre em razão da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, em especial, porque nutre, em grande parte, a mesma visão de mundo. Assim, a força das conexões estabelecidas entre essa engrenagem simbólica de dominação e as disposições incorporadas pelos agentes faz com que, do ponto de vista dos dominados, as relações de dominação sejam percebidas, mas não rompidas.

A tese demonstra essa intermediação dos aspectos culturais tradicionais ao recuperar disposições incorporadas, apesar do contato formal com as instituições modernas. A demonstração dessas intermediações pode ser percebida na instituição escolar pela inexistência de práticas coletivas de discussão capazes de recuperar os fundamentos pedagógicos para resolver as lacunas dos processos de ensino e de aprendizagem; ao invés dessas relações edificadas sobre o universo moderno, racional, técnico, burocrático e público, o que predominam são críticas localizadas e no plano pessoal, cujo resultado é a intensificação dos conflitos e o aumento dos processos de dominação.

Enfim, a predominância dos elementos culturais tradicionais, a saber, a forte hierarquia, as representações sociais de poder, a lógica pessoal, as perseguições e a ausência de atendimento do poder público municipal tendem a intensificar os conflitos velados e a opor os professores entre si, bem como inviabilizar práticas pedagógicas orientadas permanentemente por referências coletivas próprias de uma ética moderna e democrática.

Na prática, as possíveis estratégias pedagógicas idealizadas por algum professor para, por exemplo, reduzir a indisciplina e construir práticas pedagógicas consistentes com vistas a uma efetiva educação dos alunos tendem a ser compreendidas como atitudes de questionamento do poder, da hierarquia e da competência profissional da indicada equipe gestora da escola, além de esbarrar nos interesses políticos e pessoais de manutenção das relações de dominação. Os conflitos e a permanente desmotivação dos professores são resultantes desses elementos agrupados, que tendem a transferir, sobrecarregar e intensificar as relações de dominação sobre a efetivação do trabalho docente. Na prática, a rigidez

hierárquica dissemina uma lógica de dominação sustentada no autoritarismo e na violência simbólica, que é transferida para todas as dimensões do sistema, inclusive para a sala de aula na qual tende a encontrar-se com a herança formativa conservadora dos professores.

Na realidade, a hierarquia, as relações de poder, os privilégios e os conflitos velados associados aos grupos existentes na escola não possibilitam a existência da dimensão pública coletiva e de medidas relacionadas ao bem comum. Em geral, a equipe gestora recupera como referência lógica do processo de tomada de decisão os autoritários princípios relacionados ao plano pessoal, hierárquico e clientelista compartilhado pelo conjunto dos agentes. Aos professores restam os significativos modos de negociação com a equipe gestora ou a completa desconsideração das dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho pedagógico. Dessa forma, o plano coletivo e o bem comum são valores destituídos de sentido no universo das duas escolas públicas municipais de Morrinhos, objeto deste estudo, sendo substituídos pelas relações pessoais e hierárquicas, sustentadas pelos pilares da política e do moralismo religioso.

Essa tradição autoritária reforça os processos de dominação e intensifica a desmotivação docente ao afastar do profissional o controle sobre o próprio trabalho. A pressão por resultados educacionais positivos sem o devido apoio do poder público exerce-se sobre o professor que, em condições precárias de trabalho, sente-se incapaz de realizar um trabalho pedagógico efetivo. As práticas autoritárias e as formas de perseguição inibem ações mais formativas, bem como a construção coletiva e a defesa de determinados projetos. A fechada estrutura de controle estimula a subserviência e a adesão à lógica de dominação como também estabelece o estado de desconfiança e o conflito velado como realidade cotidiana das escolas públicas municipais.

Em determinadas ocasiões, em especial nos conselhos de classe, a autonomia profissional dos professores de definir os destinos dos alunos é questionada pelo campo político. Nessa situação, na solução desses problemas, os docentes operam constantemente segundo a lógica tradicional; todavia, em algumas circunstâncias, geralmente motivadas pelo poder burocrático em contato com o campo escolar, os professores recuperam alguns princípios individuais e igualitários próprios de outra ética. Entretanto, a força do clientelismo político, da hierarquia e das relações pessoais incide demasiadamente na elaboração do universo simbólico

dos professores e na compreensão do funcionamento da sociedade, ao ponto de restringir avaliações permanentes com base em critérios éticos modernos.

É significativo destacar que aparecem *contradições* nesse universo social; todavia, não há força nem elos culturais suficientes para transferir a experiência individual de defesa do controle do trabalho docente para uma dimensão mais abrangente e organizada, próxima a alguma referência coletiva ou de *classe* associada à luta pelos direitos profissionais; a lógica de poder e dominação, consolidada nas relações pessoais, patrimoniais e no clientelismo político, compartilhada pelo conjunto da sociedade, torna-se a principal referência para a resolução dos problemas na escola. Em síntese, a liberdade de expressão e a defesa dos direitos são subsumidas pela lógica das relações e da amizade que, inevitavelmente, afastam a consolidação dos valores democráticos modernos como princípios orientadores da prática cotidiana na escola pública.

Há várias manifestações intermediárias nesse universo porque a força das relações pessoais e da estrutura hierárquica cria comportamentos autoritários na escola, mas a necessidade de disseminar uma imagem coletiva e organizada que legitime as indicações políticas e modernize a estrutura de dominação tende a constituir modelos combinados na organização e na gestão da escola bem como na efetivação do trabalho docente. Na prática, há alguns projetos educativos formais, definidos pela equipe gestora ou pela secretaria municipal para apresentar à sociedade os trabalhos coletivos realizados, na escola, em prol da melhoria das condições de aprendizagem e esconder, assim, as reais motivações pessoais que produzem esses projetos pedagógicos.

A dimensão intermediária e a dubiedade ética são constantemente recuperadas na tentativa de deixar transparecer um sentido coletivo, em contraposição à realidade pessoal e hierárquica existente no espaço escolar. Os agentes escolares têm que compreender os símbolos de poder e agir corretamente nas duas dimensões constituídas. A primeira é a existente na escola e inculcada pelos agentes, baseada nas relações pessoais, na estrutura hierárquica, no clientelismo político e no moralismo religioso: e a segunda é a externa, que se sustenta na imagem formal disseminada para a sociedade de que os agentes escolares realizam trabalhos coletivos.

Os professores não conseguem reagir contra essa lógica porque compartilham dos mesmos referenciais culturais que legitimam essas relações de

poder. Na maioria dos casos, os professores trazem consigo um significativo *habitus de classe* proveniente dos grupos sociais de origem com reduzido capital econômico e cultural que dificulta o rompimento com a estrutura hierárquica e pessoal incorporada pelo próprio agente no processo de socialização. Acrescenta-se a formação intelectual e acadêmica destituída de relações culturais mais abrangentes que limita o plano de observação e avaliação em relação à estrutura social. Dessa forma, o rompimento dessa visão autoritária, compartilhada pelo conjunto dos agentes escolares torna-se quase irreversível, quando se considera apenas a vontade e a disposição dos indivíduos.

Esta tese demonstra que as combinações e as respostas intermediárias formuladas pelos agentes para solucionar os problemas que surgem no cotidiano, como condição para amenizar as contradições existentes entre a função social reprodutora e as possibilidades de relativa autonomia da instituição escolar, não têm conseguido desenvolver as potencialidades inerentes ao campo escolar. Em geral, os agentes conseguem perceber as possibilidades transformadoras associadas à instituição escolar; todavia, em razão dos valores conservadores compartilhados no universo simbólico e da tradição cultural avessa a rupturas, não avançam no sentido de formular saídas mais radicais para solucionar as contradições próprias do universo escolar e da dinâmica social.

Dessa forma, a solução das contradições identificadas no cotidiano escolar não consegue ultrapassar os limites estabelecidos pelo universo simbólico e cultural compartilhado pelos agentes. As contradições não se manifestam com a intensidade necessária para contrapor-se ao universo cultural estabelecido e gerar respostas mais coletivas, transformadoras e de essência democrática em oposição ao conjunto de valores vivenciado e compartilhado pelos agentes escolares. Na prática, os valores modernos fundados na estrutura do Estado republicano de direito não conseguiram penetrar no universo simbólico do conjunto dos agentes escolares a ponto de servir permanentemente como referência lógica e teórica a ser buscada para a solução dos problemas cotidianos. Pelo contrário, no contexto analisado, esses fundamentos modernos foram, com o decorrer dos anos, subsumidos à cultura tradicional e, em grande parte, serviram para redimensionar as antigas estruturas de poder.

As possibilidades de transformação dessas condições estruturais e do universo simbólico passam pela mudança cultural. As combinações e

intermediações identificadas no conjunto da pesquisa demonstram a existência de contradições na realidade escolar, inexistindo, todavia, soluções mais intensas e profundas que questionem ou desestruem as sólidas bases do poder. Para que as contradições sejam radicalizadas e a possibilidade de transformação surja no horizonte, é essencial reverter à histórica passividade, acriticidade e submissão a que a sociedade foi submetida no decorrer do processo de colonização e formação social brasileira.

A transformação desse contexto somente pode ser estimulada com o desenvolvimento dessas contradições e a formulação de novas perspectivas culturais capazes de resolver os problemas a partir de referenciais modernos, individuais, igualitários e comuns. Algumas medidas estruturais poderiam intensificar as contradições, dentre elas a maior presença das instituições jurídicas modernas no cotidiano social, a formulação de um sistema nacional articulado de educação básica, a melhoria das condições econômicas e a recuperação de status social dos professores, a efetiva profissionalização do trabalho docente, a intensificação dos processos de formação em pesquisa, o acompanhamento, apoio e controle do trabalho pedagógico, o maior intercâmbio entre as instituições escolares e a ampliação de estudos a respeito de práticas participativas no conjunto das escolas. Esse conjunto de medidas externas, mesmo submetidas à força cultural dos elementos tradicionais, poderia contribuir para intensificar as contradições e forçar novas intermediações capazes de recuperar mais referências modernas para se adequar às novas demandas a respeito do valor e do papel social da educação.

Evidentemente, o desenvolvimento de um sistema educacional mais consistente, participativo e crítico não anularia o caráter intermediário constitutivo da identidade social brasileira, mas restabeleceria os referenciais modernos como perspectiva concreta para a resolução dos problemas e como fundamento cultural capaz de ser buscado, permanentemente, pelos agentes no cotidiano da escola. O aperfeiçoamento desses princípios no conjunto das instituições escolares poderia, a longo prazo, contribuir para proporcionar uma visão mais igualitária e democrática da sociedade. Além disso, poderia sedimentar a legitimidade universal da lógica republicana ao mesmo tempo em que estimularia o surgimento de permanentes contradições em muitas instituições escolares, como as analisadas na pesquisa, que compartilham valores autoritários e significativos elementos culturais tradicionais,

limitando-se à reprodução das relações de dominação e à manutenção de uma lógica conservadora de organização social.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, nº 129, p. 637-51, set./dez, 2006.

ALVES, M.F. *Política e escolarização em Goiás*. Morrinhos na Primeira República. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

AMORIM, E.M. *Morrinhos: coronelismo e modernização (1899-1930)*. 1998. 179 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

ANDRADE, Maria Antônia Alonso. *Cultura política, identidade e representações sociais*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. *O que é uma instituição social*. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Sousa. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p. 193-199.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-63.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, Barsanúfo Gomides. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia: Editora da UFG, 2000

BORNHEIM, Gerd. O conceito de tradição. In: _____. *Cultura brasileira. Tradição/Contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 13-29

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

_____. *A dominação masculina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal) 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Escritos de Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O festim dos bruxos: estudos sobre a religião no Brasil*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Ícone, 1987.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. *Base da Legislação Federal do Brasil*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei>. Acesso em: 10 de março de 2009.

_____. MEC, INEP. *Dados Estatísticos*. Brasília, 2008. Disponível em <<http://www.ideb.inep.gov.br>>. Acesso em 21/08/2008.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de Outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

_____. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

CACERES, Florival. *História geral*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPOS, Francisco Itami. *Coronelismo em Goiás*. 2. ed. Goiânia: Vieira, 2003.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2007.

CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *A formação das almas*. O imaginário da República no Brasil. 7. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001b.

CHAUL, Nasr Fayad. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: Editora da UFG, 1988.

COHN, Gabriel (org.) *Max Weber. Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 567-584.

_____. Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*. vol. 23. nº. 80, setembro/2002, p.169-202.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

_____. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

_____. Brasil: uma nação em mudança e uma sociedade imutável? Considerações sobre a natureza do dilema brasileiro. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. Vol. 1. nº. 2, 1988, p. 204-19

_____. *A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DUTRA, Eliana R. de Freitas. História e culturas políticas - Definições, usos, genealogias. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.) *Varia História*. Revista do Departamento de História, nº 28. Belo Horizonte: Depto de História da Fafich, UFMG, 2002. p.13-28

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. revista. São Paulo: Globo, 2001.

_____. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. 2. ed. São Paulo. Nacional/ Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 1976 (Brasiliana - v. 356).

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930*. Historiografia e História. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *História concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135-150.

FLORES, Maria Marta Lopes. *Municipalização do ensino em Goiás*. Goiânia: UCG, 2007.

FONSECA, Maria Lúcia. Coronelismo e cotidiano: Morrinhos 1889-1930. In: CHAUL, Nasr Fayad (coord.). *Coronelismo em Goiás: estudos de casos e família*. Goiânia. UFG, 1998, p. 121-203.

FONTES, Zilda Diniz. *Morrinhos: de capela a cidade dos pomares*. Goiânia: Oriente, 1980.

_____. Morrinhos: um século de cidade. *Revista da XIV Festa de Artes de Morrinhos*. nº 4, ago. 1982. p.15-32

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. 14. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAGARES, R. *Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo de institucionalização efetiva de sistemas*. 2007. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

LAMARCA, Carlos. *Goiás é líder em trabalho escravo: mais um crime do latifúndio*. Publicado em 17/11/2008. Disponível em <http://www.midiaindependente.org>. Acesso em 09 abr. 2009.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. *Magistério como função pública e compromisso do professor*. 1997. 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MARSHALL, Thomas. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (orgs.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino*. Problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS, José de Souza. *O Poder do Atraso*. Ensaios de sociologia da história lenta. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MINAYO, Maria Cecília; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORRINHOS. Secretaria da Educação, Esporte e Lazer. *Dados da educação municipal em Morrinhos*, 2008a.

_____. *Nossa história* - Site oficial da prefeitura de Morrinhos. Disponível em <<http://www.morrinhos.go.gov.br>. Acesso em 28/10/2008b.

_____. *Lei 2.329 de 23 de Abril de 2007*. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Morrinhos e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação, e reorganiza o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Morrinhos: Prefeitura Municipal, 2007.

_____. *Regimento interno do Conselho Municipal de Educação*. Aprovado em 20 de Julho de 2006.

_____. *Lei complementar 002 de 26 de Junho de 1998*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Morrinhos. Morrinhos. Prefeitura Municipal, 1998a.

_____. *Lei complementar 003 de 26 de Junho de 1998*. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores do Magistério Público da Prefeitura de Morrinhos. Morrinhos. Prefeitura Municipal, 1998b.

_____. *Lei 1.515 de 21 de Agosto de 1997*. Cria o Conselho Municipal de Educação de Morrinhos. Morrinhos: Prefeitura Municipal, 1997.

MORSE, Richard. *O espelho de próspero: cultura e idéias nas Américas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOLETO, S.O.B. *A institucionalização docente na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (coord.) *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto Inovação Educacional, 1999, p. 13-43.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Vol. 25, nº. 89, Set./Dez. 2004, p. 1097-1100.

OLIVEIRA, H.A. *A construção da riqueza no sul de Goiás, 1835-1910*. 2006, 234 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Franca, 2006.

OLIVEIRA, J.F. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. 2000 - 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43-60.

PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social democracia*. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *Memória, família e poder: história de uma permanência política – Os Caiado em Goiás*. 1996 – 231f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1996.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil (1930/1970)*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SARAIVA, José Hermano. *História Concisa de Portugal*. 3. ed. Porto: Publicações Europa-América, 1979.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Maria Abadia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados/ São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Nilza Diniz. *Escola: célula importante da educação*. Goiânia: Kelps, 1995.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo (orgs.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria do Carmo Campello. A democracia populista (1945-1964): Bases e limites. In: ROUQUIE, Alain; LAMONIER, Bolívar; SCHVARZER, Jorge (org.). *Como renascem as democracias*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 73-103.

TOCQUEVILLE, Aléxis. *A democracia na América: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: UnB/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 10. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WEFFORT, Francisco Correia. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

WOOD JUNIOR, Thomaz (coord.). *Mudança organizacional*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados/Brasília-DF: Plano, 2004.

Apêndice

Roteiro de entrevista (Professores)

1. Qual a sua forma de ingresso na docência das escolas municipais? Concurso, indicação política ou contrato especial.
2. A sua formação em licenciatura e especialização foi realizada em Morrinhos?
() sim () não.
3. Já teve experiências acadêmicas ou profissionais em outras regiões de Goiás ou em outra localidade do país? () Sim () Não.
4. Quais as condições econômicas em que foram realizadas a sua formação superior?
5. O que mais contribuiu para você aprender a ser professor?
6. Em sua visão, qual a postura ideal do professor e dos alunos na sala de aula?
7. Qual a postura ideal do professor em relação aos assuntos da escola?
8. Qual a postura ideal do coordenador pedagógico?
9. Qual a postura ideal de um diretor de escola?
10. O que levou a optar pela profissão docente?
11. Qual a importância que atribui à família? Por quê?
12. A família é uma instituição muito importante em Morrinhos? Explique.
13. Seria capaz de determinar o perfil econômico e cultural de sua família?
14. Qual o grau de escolaridade de seus pais?
15. Na sua família quantos tiveram acesso ao ensino superior?
16. Seria possível definir a classe social de seus pais?
17. A sua família apoiou ou influenciou a sua decisão pela docência? Por quê?
18. Qual a importância que atribui à religião? Por quê?
19. A religião é uma instituição muito importante em Morrinhos? Explique.
20. Alguma característica que aprendeu na religião interfere em sua prática docente?
21. A cultura política é muito forte no município?
22. Quais as principais características da cultura política no município?
23. Essa cultura política já atingiu ou atinge você de alguma maneira? Como?
24. A política é algo importante para você? Por quê?
25. Acredita que os vínculos políticos podem ajudar de alguma maneira? Como?

26. Quais as vantagens e desvantagens de possuir vínculos políticos fortes?
27. Como a cultura política atinge os professores? Os coordenadores? A direção?
28. Como a cultura política interfere na organização e gestão da escola?
29. Como a cultura política manifesta-se no período eleitoral na escola?
30. Após cada eleição a cultura política interfere na dinâmica da escola?
31. Quais as relações da secretaria municipal com a escola?
32. Como avalia a influência da cultura política na escola?
33. A cultura política interfere em sua prática docente? Como?
34. A cultura política interfere nas relações dos professores entre si?
35. Em relação a cultura política seria possível tipificar o comportamento dos professores na escola?
36. Quais os critérios de agrupamento dos professores na escola?
37. A cultura política institui relações conflituosas na escola? Exemplifique.
38. A cultura política interfere na forma de você ver a profissão docente?
39. A cultura política interfere em suas expectativas profissionais?
40. Sente-se envolvido pela cultura política e tende a reproduzi-las na escola?
41. Quais as consequências para aqueles que não se envolvem na cultura política?
42. Há comportamentos resistentes à cultura política na escola?
43. Qual o grau de autonomia da escola em relação às determinações da secretaria municipal de educação?