

A EDUCAÇÃO ENTRE A POLÍTICA PATRIMONIAL, A DO CLÃ E A ROMÂNTICA

Clélia Aparecida MARTINS¹

RESUMO: Este texto procura estabelecer a relação da educação com três fenômenos enraizados na nossa cultura e apontados por alguns sociólogos e historiadores como causas do nosso atraso sócio-político, a saber: 1) *patrimonialismo*, uma tendência privatizante da coisa pública que assegura uma moral vertical onde tudo se baseia em considerações pessoais, na atitude assumida perante aos solicitantes concretos e diante de apoio circunstanciais, censuras, promessas e privilégios puramente pessoais – a coisa pública torna-se privada e os cargos, um meio de negociação entre os familiares e protegidos; 2) *complexo de clã*, uma tendência igualmente privatizante que inspira a participação política (o clã pode ser formado por consangüíneos ou não, mas todos são *devotos* que trabalham *fiéis* ao seu *senhor*); 3) *romantismo*, fenômeno que prioriza a aparência estética ao invés dos valores éticos, está apoiado no desprezo ao trabalho orgânico e na valorização do sentimento, enfatizando a cena, a representação.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; patrimonialismo; clã; romantismo; autoritarismo; educação; democracia.

Introdução

O patrimonialismo, o complexo de clã e o romantismo são fenômenos enraizados na cultura política brasileira, e asseguram que a esfera educacional do Estado, enquanto *res publica*, seja dominada por grupos hegemônicos localizados em todos os níveis da hierarquia do sistema educacional, que se apropriam dos seus serviços, cargos, subsídios, convênios e isenções, e que por fim, nas mais altas esferas, aliados que são entre si com grupos internacionais, decidem sobre os rumos deste sistema numa política educacional de perfil claramente não estatal e alienígena. Em conseqüência disso tem-se soluções puramente formais tomadas como respostas aos graves problemas educacionais do país, e que, em geral, além de insuficientes, não consultam os interesses da população, pois é praxe as medidas e os propósitos educacionais ficarem mais no terreno do foguetório para políticos e educadores aparecerem.

Neste texto será feita uma análise sobre a forma como os referidos fenômenos foram historicamente estruturados em nossa realidade, bem como da moral e do comportamento social instituído por eles. Paralelamente, tais fenômenos serão articulados com a realidade atual e serão

¹ Professora no Departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC- UNESP/Campus de Marília.

apontadas alguns reflexos dos mesmos presentes na organização e estrutura do sistema educacional público. Por fim, se procura delinear a moral escolar como consequência maior deste quadro, bem como prognosticar a necessidade de uma nova moral.

Do patrimônio público ou do *clã*

Na cultura política brasileira, a apropriação dos serviços públicos e de suas “benesses” por grupos privados é um processo muito antigo, posto que tem sua raiz na organização do Estado brasileiro, a qual foi, na sua base, estruturada a partir do modelo lusitano, herdado ainda quando o país era colônia de Portugal. A característica principal do modelo lusitano de organização da administração pública era o patrimonialismo, um fenômeno político que consiste na “ocupação” do serviço público por determinados grupos sociais, grupos esses que se revezam e se mantêm secularmente na tarefa de ocupação das estruturas da administração pública, convivendo com elas como se fossem algo privado, uma “propriedade pessoal” (Schwartzman, 1982, p. 50-51). D. João VI, ao transplantar para o Brasil o Estado português, em 1808, trouxe consigo uma elite burocrática formada em universidade e orientada sob os princípios de Pombal,² a qual difundiu a crença na capacidade ético-normativa das ciências, isto é, na competência da ciência em todas as esferas da vida social, e com isso foi introduzido um elemento modernizador no patrimonialismo brasileiro (Paim, 1978, p. 6).

Com a queda do Império, as modificações não foram substanciais, pois o período da Primeira República deu continuidade a um poder político impopular dividido entre doutores (aristocracia profissional) e fazendeiros (famílias proprietárias). Foi mantido, como no Império, uma super-estrutura “sem povo e sem organização da opinião pública, minadas pelas lutas partidárias, político-militares, e emperradas pela burocracia de profissão”, sem o espírito de cooperação e interesse comum, dependentes do Estado (Azevedo, p. 185). Assim, esse período também permitiu o prosseguimento de uma super-estrutura administrativa servente da política de patronagem da oligarquia e dependente do Estado.

² O Estado português consolidou-se nos primeiros séculos da história lusitana sobre imenso patrimônio rural, cuja propriedade se confundia com o domínio da casa real. O desenvolvimento histórico desse Estado implicou na formação de um estamento burocrático em torno da coroa. O governo de Pombal (de 1755 a 1777) exerceu uma influência modernizadora sobre esse estamento, visto romper com o domínio das ordens religiosas e reforçar o poder da burocracia. Com o objetivo de transformar Portugal em uma nação rica e próspera, Pombal estimulou a formação de uma elite possuidora de conhecimento científico. Em Portugal, o fruto da era Pombalina foi então um estamento burocrático modernizado e abastado em decorrência da expansão da manufatura. (Paim, 1978, p. 10-25)

A partir de 1930 o Estado teve reforçado sua função de protetor da sociedade civil ao avocar um papel de mediador dos conflitos políticos existentes e a legislação das questões sociais; a administração pública foi transformada em peça fundamental do relacionamento entre Estado e sociedade, pois ao se abrir aos grupos técnicos, a administração pública assumiu o papel de promotora da técnica, convergindo-a com os propósitos capitalistas; governar tornou-se uma questão de competência, o exercício desta passou a justificar o recrutamento de técnicos altamente qualificados nas funções governamentais, para administrar as questões sociais sob um ângulo técnico e despolitizado.

A partir então da década de 1930, constantes períodos autoritários no panorama político brasileiro fortaleceram a ausência de vínculo entre a elite burocrática e a sociedade civil.³ Com a ampliação dos aparelhos administrativos e o uso destes como instrumentos de cooptação e controle, ocorreu o revigoreamento do estamento burocrático e a gradativa autonomia do Estado em relação às classes sociais. Assim, no plano político-administrativo brasileiro, as transformações ficaram inseridas num processo de “modernização conservadora”. Esse processo, à moda pombalina, significa que tornar os aparelhos administrativos mais eficientes e racionais reduz-se a renovar os quadros tradicionais do estamento burocrático (Schwartzman, 1984, p. 19). De forma alguma esta modernização afetou as práticas de favor tão comuns aos estamentos e classes privilegiadas da sociedade, práticas que mantêm as relações de dependência que deslocam a esfera pública para o âmbito dos interesses clientelistas e privados.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das Secretarias de Educação e Saúde Pública no país, na década de 1930, são conseqüências deste processo, embora tenham sido justificadas oficialmente pela necessidade de o Estado atender a crescente demanda da população urbana por educação. Isso significa que as organizações responsáveis pela coordenação da educação pública brasileira, desde quando foram criadas, consolidam o fato de a estruturação dos aparelhos administrativos educacionais *anteceder* a existência de um sistema nacional de ensino unificado, aberto a todos os alunos, ou seja, anteceder a universalização do ensino, ideal de muitos republicanos verdadeiros, como Sampaio Dória, que na Primeira República tinha como propósito alicerçar o território da democracia através da erradicação da ignorância, pois para ele, apenas com o espriar da cultura é que haveria de fato mudança na esfera pública.

³ Nesta ótica, o Estado brasileiro constituiu-se de uma realidade *per si*, visto comportar, acima das classes um agrupamento social que detém as “alavancas do comando” (Schwartzman, 1982, p. 2 e 40; Paim, 1978, p. 9-10).

Também em decorrência do patrimonialismo, o ensino público tornou-se uma orbe complementar do processo de cooptação.⁴ As organizações da administração da educação serviram à permanência do estamento burocrático ao mesmo tempo em que favoreceram a organização legal da educação sob os auspícios do Estado, aparelhando-o no sentido de obter maior poder de fiscalização ideológica sobre o processo pedagógico e, conseqüentemente, sobre a formação da grande parte da população civil.

Como o Estado patrimonial⁵ e tradicionalista no Brasil foi se transformando gradualmente em um Estado burocratizado e mais moderno, sem, contudo, perder seu aspecto patrimonialista,⁶ ele conseguiu fazer com que, na época atual, exista acima das classes, em todas as esferas da administração pública, uma camada social que “imperá, rege e governa... num círculo impenetrável de comando” (Faoro, 1973, p. 737). É este processo, de certa forma ainda presente no século que se inicia, que permite José Murilo de Carvalho constatar:

A República fracassou até agora. A proposta republicana, seja no modelo liberal, seja no autoritário, significa sempre participação, reforma social, desenvolvimento da cidadania, da vida pública, de um sistema político que incorpore a população, um sistema que não procure excluir, mas que, ao contrário, procure construir uma nação. A nossa República não tem, nesse ponto, um saldo muito positivo para apresentar. (Carvalho, 1989).

Portanto, o Estado no Brasil embora seja definido como democrático, está tradicionalmente solapado pelo empreguismo e pela corrupção, nele predomina uma burocracia que se fortalece dia a dia através da expansão não necessária de suas funções horizontais, e da implementação de políticas que tanto não são aceitas pelo povo em geral como não são elaboradas no Brasil. Os cargos públicos e as empresas, familiares ou de amigos *prestadoras* (mediante o ganho de concorrência pública ou não) de serviço

⁴ No Brasil prevalece um sistema de cooptação, o qual, inserido na multiplicação de posições hierárquicas e de assessoria na estruturas de poder, torna mais importante as posições em detrimento das funções (Schwartzman, 1982, p. 23).

⁵ O “Estado patrimonial” é, segundo Max Weber, o representante típico de um conjunto de tradição inquebrantáveis e através da “justiça de gabinete” de seus funcionários, um substituto do domínio exercido pelas “normas racionais”. Assim, “tudo se baseia então completamente e “considerações pessoais”... na atitude assumida perante os solicitantes concretos e diante de apoio circunstanciais, censuras, promessas e privilégios puramente pessoais” (Weber, 1974, v. 2, p. 753- 785).

⁶ Raymundo Faoro descreve este processo de transformação: “num estágio inicial o domínio patrimonial... constituído pelo estamento, apropria-se das oportunidades econômicas de desfrute dos bens das concessões, dos cargos, numa confusão entre o setor fiscal e o setor pessoal. O caminho burocrático do estamento em passos entremeados de compromissos e transações, não desfigura a realidade fundamental, impenetrável às mudanças. O patrimonialismo pessoal se converte em patrimonialismo estatal...” (Faoro, 1973, p. 786).

aos órgãos e instituições estatais, somadas as remunerações extras aprovadas em benefício próprio, são uma forma de recompensar generosamente os parentes e amigos. E é isso que nos mantém diferentes de outros povos no que tange à política, pois, enquanto para outros povos a política e a coisa pública é um meio de representatividade e quando muito de impulsionar os negócios e a economia, para nós brasileiros — aqui, essencialmente os que são detentores de poder em qualquer tipo de instituição, isto é, no nível macro ou no micros social —, determinados pela tradição patrimonial, a política e a coisa pública é “o grande negócio” (Schwartzman, 1989).

A origem desse espírito privatizante da coisa pública também foi localizada por Oliveira Vianna (1982) em outro fenômeno, denominado por ele como “complexo de clã”, proveniente do latifúndio. Hoje, o clã da esfera pública pode não ser formado por membros consangüíneos, mas mesmo assim se forma com um grupo de “devotos”, aqueles que trabalham “fiéis” ao Senhor — este, sendo o grande tutor elimina a perspectiva de autonomia e participação na gestão da coisa pública, pois todas as atitudes dos subordinados são concebidas como uma questão de obediência e execução.

O complexo de clã assegura uma moralidade vertical e totalitária, porque os traços de totalitarismo no ápice da pirâmide social — a retomada da idéia e do sentimento de comunidade, corporificada no chefe do clã, alguém que detém a totalidade do poder, do saber e da lei — também fazem com que os pequenos micropoderes constitutivos de cada instituição sejam igualmente totalitários. Além disso, a falta de ética, de reação frente aos escândalos baseados na corrupção, a necessidade de se colocar como grande e poderoso — usando o poder público para desmoralizar os que em toda a hierarquia social não aceitam o *sistema* ou o *jogo* vigente — tornam-se procedimentos *imitatórios*. Daí que para os inseridos ser *chefe*, mesmo que em cargos representativos, é comandar, é estar acima dos chefiados e submetê-los a sua vontade.⁷

Tanto o patrimonialismo como o clã constituem, ao longo do tempo, uma moral da anti-ética: quanto mais se manipula e menos se institui a função representativa, mais espaço nas instâncias do poder se obtém. O clã se cultua e cultua seu chefe, a coesão entre os membros assegura a força do chefe, e esta força assegura o respeito político institucional do feudo que se apresenta sempre sob a propaganda de um suposto humanismo e grupo solidário (o que fica bem claro na expressão comumente usada *somos uma família!*). Cada espaço da *res publica* deixa de ser propriedade do *populus*

⁷ O “subordinados” são os necessitados de orientação, tutela e disciplina mental e social. E aos excluídos e despossuídos esta imitação é mais perversa: amplia a violência, o latrocínio como regra, já que “em cima” da pirâmide predomina o consentimento e a tolerância para com os ladrões de colarinho branco.

romanus para tornar-se patrimônio do clã que dispõe dos bens públicos segundo o arbítrio e a vontade de seu chefe seja ele um governante, um secretário de alto escalão ou um simples diretor de instituição de ensino.

Da moral pública e do romantismo

A moral do Senhor tutor e a moral do “clã” também tem sua origem histórica na Península Ibérica. As famigeradas Reformas Pombalinas, na segunda metade do século XVIII, atribuíram ao Estado, dono da ciência aplicada, não só a função de garantir a riqueza da nação portuguesa, mas também a moralidade pública e privada e a ordem social e política — os cidadãos, eternos menores de idade, nascidos “em berço esplêndido” (Penna, 1974), teriam o seu paraíso terrenal garantido pelo Estado tutor. Nada de preocupações com a questão moral, pois era incumbência do Estado paternalista.

Em meados do século XIX, no norte da Europa, já predominava o espírito da reforma protestante. A Reforma tem a ver com um crescimento da rede escolar e da alfabetização: especialmente na Alemanha, bem antes, no século XVII, as chamadas de Lutero aos poderes públicos para criar escolas e a ênfase posta na leitura da Bíblia em linguagem comum. Onde imperou o espírito da Reforma houve uma pressão político-religiosa, e a aliança entre os poderes públicos (estatais e municipais) e os eclesiásticos, para criar todo um sistema escolar público, de base local. Já nos países da Península Ibérica e, por conseguinte, em suas colônias, predominou o espírito da contra-reforma (Frago, 1993). A moral da contra reforma, estreitamente codificada pela ameaça de heresia, transformava-se numa espécie de direito, num legalismo, que ao exigir um diretor de consciência para sua aplicação, gerou uma irresponsabilidade e uma imaturidade no agente ético face à heteronomia acarretada pela prática de tal ética. O casuísmo gerado por tal legalismo, com seu probabilismo, por um lado, não estimulou medidas em relação à alfabetização do povo e, por outro, na esferas do poder contribuiu de vez para a desmoralização da moral, reduzindo-a a casos sempre desculpáveis e destruindo a responsabilidade moral, quer seja relativa ao indivíduo, quer seja relativa aos grupos.

No Brasil o espírito da contra-reforma pombalina e o autoritarismo implícito deste explicaria a fraca moral social brasileira (Paim, 1996). A moral da contra-reforma manteve o desapego popular a racionalidade, a descrença ao saber racional e intelectual, o que estimulou a ignorância social. Assim, a contra-reforma seria a causa da fraqueza da moral social em nosso país.⁸ Ela constitui uma pesada herança que resiste à verdadeira modernização, à adoção da democracia e da tolerância civil (Paim, 1978).

⁸ Ruy Barbosa ao caracterizar na introdução ao “Papa e o Concílio” (1878) nosso “estado moral” nos mesmos termos aponta como causa, também, a herança da contra-reforma, institucionalizada na união entre Igreja e Estado.

Aliado a isso tem se ainda o fenômeno do romantismo que permeou a Península Ibérica no século XIX e, em decorrência, as culturas latinas. O romantismo prioriza a estética ao invés da ética, está apoiado nas emoções, na espontaneidade, no desprezo ao trabalho orgânico e à disciplina; nele os gestos, as amizades, a exteriorização dos sentimentos e, com isso, a publicização da vida privada são mais apreciados que qualquer competência técnica, e isto porque a moral de exceção do romantismo é oposta a moral racional e universalizante de origem iluminista. Sobretudo o romantismo é um repúdio à racionalização da nova forma de vida moderna, laica, racional, urbana e industrial. A moral romântica, ao insistir no sentimentalismo, termina por enfatizar a cena, a representação (Aranguren, 1959). Essas são características de um povo ingênuo (Mello, 1980, 1986), pois constituem o estágio da personalidade que Kiekergaard (1959) denominou “estetismo”, o contrário do comportamento social baseado no estágio “ético clássico”.

O Brasil, por ter sido formado no clima do romantismo, ficou imerso na fase estética da personalidade, aquém do ético, que seria necessário implantar pela reflexão ética, pois o brasileiro adotou, no terreno moral, um comportamento estetizante no qual os gestos valem mais do que o dever cotidiano. Os valores da ética romântica (Ashby, 1997), são a liberdade do indivíduo, a amizade, a auto-realização, além da ênfase nas emoções. Há um forte apelo para o sensualismo e a sexualidade; a bondade ou malícia dos atos e expressões humanos são requisitos para se provar como *personalidade esperta*. A *esperteza* é quase um sinônimo de competência. E, como num palco, tudo se deduz da exteriorização dos próprios sentimentos, onde tais características são válidas para se tornar simpático ao grupo e ir se conquistando “espaços”, pois se publiciza a vida privada como se estivesse com isso negociando a credibilidade que a organização do trabalho possa conceder ao funcionário:

O brasileiro de nossos dias é pouco sensível às qualidades da alma que são menos óbvias, as qualidades que são, por assim dizer, invisíveis. Escapa-lhe completamente o sentido valioso de um gesto de renúncia, de uma palavra não proferida, o valor moral associado à repressão silenciosa de um movimento de egoísmo, de vaidade ou de orgulho. A exteriorização da vida interior parece constituir para ele a única garantia de que esta vida existe. Essa psicologia de extrovertidos poderia, naturalmente, através de explicações de tipo supostamente científico, ser justificada à luz das condições raciais e somáticas do povo ou climáticas do país. Mas, em verdade, há a compreensão do mundo como um palco a que conduz o brasileiro a uma exteriorização excessiva dos seus sentimentos que, muitas vezes, não é possível levar a cabo sem uma certa falta de sinceridade. (Mello, 1980, p. 187)

A aparência torna-se a própria competência e tudo precisa ficar em evidência - inclusive a privacidade de cada um. Abole-se assim as distinções entre o privado e o público, tanto pelo uso e exibição da privacidade para fins políticos quanto pela redução da ação política à esfera dos interesses de suas vidas privadas. Despolitiza-se o que é político e torna-se política a vida privada, no sentido de fazer dela um meio de promoção da personalidade para obtenção de fins públicos: “as exigências éticas da vida privada (as virtudes do indivíduo na intimidade) não são respeitadas por aquele que detém o poder e, simultaneamente, o espaço público se torna palco das exibições da pessoa do governante e não dos atributos de seu cargo.” (Chauí, 1994, p. 360). Este comportamento se dissemina então por toda a hierarquia organizacional, e faz com que cada um assim proceda em relação àqueles que estão no nível hierárquico imediatamente abaixo.

A exposição das emoções e da vida privada assegura uma *psicologia de extrovertidos*, que se sedimentou de tal forma nas instituições brasileiras permitindo que a atividade profissional fique subjugada a este quadro, o qual de forma alguma foi fragilizado pelas diferentes fases históricas por que passou o Brasil até hoje, porque se consolidaram como *traços profundos* da nossa moral social, pois na sociedade brasileira, tradicionalmente a moral social foi formulada de maneira vertical, quer pela Igreja quando ainda prevalecia a cultura agrária, quer pelo senhor de engenho nos remotos tempos da casa grande, quer pelo Estado autoritário até o final do ciclo militar, quer pela mídia nos tempos recentes da abertura e da atual experiência *democrática*.

No estetismo que o romantismo nos deixou, o governante, o chefe, o diretor espera dos subordinados o amor, o medo, a admiração, a reverência e a imitação, isto é, não espera ações, conduzidas por normas objetivas e racionais, mas *sentimentos* que regem as relações intersubjetivas e interpessoais. Também por parte dos subordinados, mesmo quando seus superiores ocupam cargos eletivos e representativos, prevalece o hábito da “devoção”, pois atuar profissionalmente junto ao chefe é ser “devoto”, e a devoção à pessoa do senhor e aos seus dotes ou poder intelectual ou oratório é afetiva, exige-se uma entrega emocional, em decorrência da qual se exerce a autoridade, o domínio. Ao mesmo tempo em que não se discute princípios, a imitação recoloca, no interior da vida política das instituições, uma moral vertical e falsa, “uma vez que a qualidade da comunidade — boa ou má, feliz ou infeliz, justa ou injusta — depende do modelo régio a ser imitado” (Chauí, 1994, p. 370).

A política patrimonial, a de clã e o romantismo, ao assegurarem a moral vertical, asseguram também o retardamento da construção de uma verdadeira democracia, pois mantêm, de forma dissimulada ou não, o despotismo institucional permanente, o qual segundo Chauí (1994,

p. 382) se manifesta menos em períodos de ditadura (quando o reino da força é visível) e muito mais em períodos de populismo, quando a violência é ocultada pelos sentimentos de veneração ou ódio à pessoa do governante que pretende governar numa relação direta e imediata com o “povo”, seja na qualidade de pai, seja na de “doutor” (ibidem).

Mesmo existindo leis, os governados as obedecem não por elas mesmas, mas pelo amor e fascínio, ou medo que sentem pela pessoa do governante. Com isso, as instituições mediadoras nas relações políticas são dispensadas e a personalização do poder acaba por colocar em evidência paixões, vícios e vaidades porque restam somente critérios pessoais para se avaliar a ação e a reação das forças políticas. Com isso, a sociedade vai se consolidando gradualmente à sombra de um Estado mais forte que ela (Paim, 1978), e não se desenvolve entre nós a idéia de que a questão da moral social é algo que cabe, primordialmente, aos cidadãos organizados em associações de tipo cívico ou político. Ao contrário, predomina na memória cultural do brasileiro a idéia de que a questão da moral social é incumbência do Estado ou de instâncias superiores ao simples cidadão. No dia a dia do brasileiro, há sempre a espera das providências cartoriais do pai-Estado, que deve resolver as questões relativas ao comportamento social. Esse fenômeno se reflete em vários âmbitos e um *pai-Estado* também pode significar a própria mídia ditando regras de pensamento e comportamento; no sistema público escolar o diretor de escola pode corporificar a figura do *pai-Estado*, e em decorrência a escola como instrumento estatal coloca-se “mais” forte que a comunidade, o bairro — ela não busca um parceiro para partilhar seus problemas cotidianos, e apenas quando se precisa de auxílio na complementação dos recursos financeiros da escola então a comunidade é chamada a *participar*.

Esta moral social fixada de forma imperativa pelos aparelhos e órgãos estatais serve muito mais a uma regressão mental que à emancipação, pois com ela fica seriamente comprometida a evolução democrática da sociedade, e porque não devemos nos iludir, o Estado não é um ente moral ou fruto de nossas virtudes (Paine, 1973, p. 51), mas de nossas fraquezas (porque no mais verdadeiro sentido democrático, o verdadeiro pacto político não pressupõe o controle, e sim homens livres e autônomos). Aliado a isso esse fenômeno também fortalece o desinteresse pela moral e pela ética, o que na estrutura da educação pública se revela tanto na universidade pela até recentemente baixa produção de estudos sobre ética, como também na ausência de disciplinas como Ética e Filosofia nos currículos dos cursos universitários e nos do ensino médio e fundamental.⁹

⁹ O que, segundo Aranguren (1959), ocorre em toda América Latina. Interessante a observar é a constatação de Mariano Grondona, de que a ausência de produção de textos éticos é uma característica de sociedades subdesenvolvidas, visto que “Onde mais se ensina Ética é porque existe uma vasta preocupação moral” (1987, p. 15).

A escassez da reflexão e valorização sobre valores éticos, se evidência também quando comumente se vê a designação de moralista, ou mesmo a referência ao moralismo, como uma perversão cultural com que se acusam os adversários. O “malandro” ainda é o ídolo em muitos lugares e classes sociais. E isso se explica porque na visão romântica da ética, há pouco que esperar da reflexão racional, mas muito dos entusiasmos, do sentimento moral cultivado (independente do comportamento a que este sentimento esteja baseado, se ele é ético ou não), da representação e dos gestos a serem rotineiramente mantidos, do anseio por *brilhar* e estar em destaque, da lealdade absoluta ao grupo, da concepção de qualquer evento público como festa, do personalismo acima da lei abstrata limitativa da personalidade, e do fim que a personalidade assume como justificativa de sua existência perante a sociedade.

A idéia subjacente a esse comportamento é a de que a coisa pública é ou pode ser (desde que *mostremos* nossa competência) patrimônio familiar para ser distribuído entre consangüíneos, amigos e apadrinhados, os quais por sua vez, se revelam *competentes* e por isso, legítimos mercedores. Desenvolve-se o *orgulho pessoal* que se demonstra constantemente como aquele que *detém* o poder, que manipula “os recursos financeiros” e as informações, ou seja, perversa e despoticamente os indivíduos que ascendem na hierarquia organizacional, mesmo que em patamares não muito significantes, sentem-se satisfeitos por seus pares os *temerem* — o *temor* do subordinado, ao invés de ser uma prova denunciadora do próprio despotismo do superior, e portanto, de sua incapacidade de exercer função representativa, dado seu perfil antidemocrático, é acolhido com o mesmo peso que a confiança e o respeito.

Personalidade e imagem, o corpo político do chefe, do diretor, do presidente, do reitor é um corpo absoluto e inquestionável, já que supostamente é o corpo da comunidade, do saber e da legalidade. Não se ousa questionar a lei, porque ela, junto aos símbolos “por serem ocultamento da origem real do poder,... não devem jamais ser contestados, pois sua contestação teria como resultado atualizar a origem e fazer proliferar o número de usurpadores, trazendo anarquia e caos.” (Chauí, 1994, p. 372). A lei, quando conveniente e protetora, deve ser obedecida simplesmente por ser a lei, isto é, costume consolidado, e não porque possua qualquer valor ético. O espaço público, quando privatizado, comporta o favor, a barganha e a imitação como base das relações — expressa no sistema de proteção, naquilo que se costuma chamar de relações imediatas da vida privada ou o *cara a cara*, o *olho no olho*, *aos amigos os cargos*, *aos inimigos a lei*, *é dando que se recebe*.

Da moral escolar

A discussão da moralidade pública passa, necessariamente, pelo caminho da crítica ao *complexo de clã*, que afeta a cultura política institucional brasileira e especialmente a educação. — Pois no terreno da moral social, as soluções puramente formais para os graves problemas educacionais que o país enfrenta são insuficientes e sem consulta aos interesses da população. A política educacional fica, em grande parte, no terreno *promocional*, isto é, ela torna-se um instrumento de políticos e educadores ávidos por se aparecerem. Um exemplo é, na atual política de municipalização do ensino, o uso da verba do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) repassada aos municípios, a qual é muito mais um meio de fortalecimento do mandonismo local e dos políticos tradicionais, visto servir mais uma vez de reforço a suas futuras candidaturas e de inibição à participação da população na coisa educacional; e assim, os fundos públicos da Educação, porque agora na competência do poder local, poderão auxiliar muito mais a política feudal e patrimonial que se efetua como rede interpessoal de favores recíprocos e assimétricos também no âmbito dos municípios.

A tendência a confundir o público com o privado assegura, na mentalidade do povo, e das elites, a inexistência claramente definida da linha de demarcação entre interesses familiares e aqueles pertencentes à esfera pública (Vianna, 1982). É como se ambas as ordens de interesses coexistissem, de modo indiferenciado, no mesmo universo. E seria uma fantasia ignorar hodiernamente as tendências herdadas do mencionado complexo de clã, pois ainda se sobrepõe e predomina o clientelismo e o espírito familístico nas nossas instituições públicas e estruturas políticas principalmente nas relativas ao ensino público. Todavia, a realidade concreta de autoritarismo patrimonial, do clã e do romantismo não é visível ao povo em geral, e tampouco os educadores a aceitam, pois no plano abstrato, no âmbito do imaginário, a ideologia predominante negou e nega continuamente esses fenômenos. E nega pela crença na competência e pela não diferenciação entre o familiar e o público.

A escola não está imune a uma mera corrupção comportamental por meio das condutas românticas, e numa sociedade sem tradições como o Brasil, onde não apenas faltam instituições, mas para fazê-las funcionar democraticamente falta principalmente povo — pelo fato deste, na sua grande maioria, existir no silêncio político e na exclusão dos bens e direitos sociais —, é natural a aceitação irrestrita do romantismo, mesmo em instituições universitárias, onde não se poderia aceitar, pois na universidade comumente é visível quando os mais reconhecidos ou queridos como *mais dedicados* não são os que têm produtividade submetida a critérios de validação

científica extra-instituição, mas os mais dedicados a um ou outro feudo ou clã — o nível de dedicação pessoal é o critério avaliador da *competência* e *seriedade* do acadêmico, de forma que tudo o que é do âmbito da amizade e de ordem quantitativo se sobreponha ao trabalho lento e muitas vezes solitário da pesquisa de qualidade. Desta forma é estimulado no profissional docente o anseio de *domínio*, e uma dedicação ao trabalho voltada mais para a formação de seu *próprio feudo* que propriamente à causa do saber e do conhecimento.

Em decorrência do processo acima exposto, temos que a expansão do sistema de ensino público, muitas vezes, é determinada pela pressão do poder burocrático e acaba por caminhar de mãos dadas com a política da clientela, exercida pelos partidos políticos.¹⁰ Prevalece ainda, no âmbito do ensino público, a existência de uma política educacional de perfil autoritário: ao longo dos anos, esta política educacional assegurou e assegura a sobrevivência da burocracia, pois em si prevalece geralmente a enganosa compreensão de que mais espaços, mais alunos e mais professores, exigem mais organização burocrática e pessoal de apoio técnico-administrativo.¹¹

Esse mesmo tipo de política educacional procura manter o sistema educacional sob leis rígidas. Em conseqüência, essa política transforma a hierarquia do sistema escolar em um fim em si mesmo, tendo no “conservadorismo burocrático” sua característica mais marcante: por um lado toda crítica é considerada sinal de oposição, ofensa pessoal e desrespeito a autoridade ou chefe imediatos e por outro, justamente porque o exercício do diálogo, do debate e da crítica é reprimido, reprime-se também a ação criativa no interior do sistema escolar provocando com isso uma crescente indiferença nas bases pelo processo pedagógico, gerando um número cada vez maior de professores estimulados a buscarem títulos e cargos que possam complementar seus parcos salários. O professor reconhecido e respeitado como *competente* é o que sobe na hierarquia escolar, o que contribui também para a exclusão e

¹⁰ Um exemplo é o que ocorreu em 1993 quando o Ministro da Educação pertencia ao PMDB, partido de tendência centralista; o Ministério da Educação foi, nas últimas décadas deste século XX, monopólio do PFL, o qual, geralmente implementou uma política clientelística de distribuição de recursos na educação pública. De fins da década de 1960 a início da de 1990 as forças políticas conservadoras hoje alojadas em partidos como o PFL e o PL dominaram a política educacional, ocuparam o Ministério da Educação, o Conselho Federal de Educação e distribuíram os recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação e livros e merendas da Fundação de Amparo ao Estudante. Com isso, os grandes programas do Ministério da Educação para o ensino fundamental ou médio não tiveram estabelecidos, com clareza, os critérios de distribuição de seus recursos.

¹¹ Um exemplo desse fenômeno foi a expansão do ensino universitário no Brasil entre 1973 e 1988: enquanto o governo federal criou 12 universidades públicas, o número de funcionários técnico-administrativos dessa área passou de 32.103 em 1973 para 89.990 em 1988, ou seja, em quinze anos houve um aumento de quase 200%!

o autoritarismo, pois com a intimidação da indiferença para com os outros componentes do sistema escolar, os pais e os trabalhadores que estão na base do sistema de ensino acabam por não assumir a condição de sujeitos pensantes e condutores parciais do processo pedagógico escolar.¹²

Uma perspectiva que se opõe a moral que serve de base de legitimação desse estado de degradação do ensino público brasileiro é aquela que faz a defesa do fim dos cargos vitalícios dos burocratas educacionais e se opõe ao monopólio do planejamento escolar exercido pelo Estado — quadro que não foi alterado com a política de municipalização do ensino. Se se extinguir os cargos vitalícios de direção escolar, bem como de supervisão, se evitará que alguns profissionais se sintam “donos” da escola ou perpétuos tutores, senão vigias, da mesma. Essa perspectiva implica em uma política educacional que pressupõe que se institua nas escolas a existência da gestão por meio do voto, para que seja verdadeiramente democrática e se obtenha gradualmente o conseqüente fim do poder do Estado sobre a normatização legal do ensino.

Neste sentido, uma nova moral escolar exige também a redefinição do papel do Estado na Educação: os recursos financeiros das escolas devem ser assegurados por ele, mais sem estarem condicionados às posições político-partidárias; paralelamente deve haver uma política de estímulo e apoio à fiscalização popular do uso daqueles recursos, fiscalização que se resume na participação e no comprometimento da população com a *coisa educacional*, para tanto a *conveniente* compreensão da população menos privilegiada como excluída e silenciosa deverá ser superada, pois é imprescindível a mudança dessa condição do povo para que ocorra a transformação do Estado, da moral e da própria Educação. Para tanto, muito mais que leis, regulamentos e novos projetos relativos à estrutura e organização do ensino, é preciso um esforço profundo e conjunto de reflexão ética sobre uma sociedade desigual e autocrática, que se reproduz geração após geração, na qual ao homem pobre se afirma oficialmente o reconhecimento de sua condição humana e concretamente se nega esse reconhecimento.

É claro que numa sociedade de pobres e analfabetos, a moral que traz em seu cerne a tendência a impor autoritariamente uma minoria ilustrada que conduza a história da nação, das regiões e das instituições prevalecerá talvez ainda por muitos anos, ou ao menos enquanto não houver políticas efetivas de socialização do saber e da cultura. Qualquer mudança

¹² O “outro lado” desse rigor burocrático é que, a cada ano, até meados da década de 1990, ocorria em média 60% de desistências de alunos do ensino fundamental, além de termos também o fenômeno da “deprecação escolar”, isto é um processo amplo de destruição de prédios, carteiras escolares e que significa a contestação dos alunos diante da indiferença da escola quanto às suas expectativas e interesses (Guimarães, 1985, p. 15).

que possa ocorrer nesse estado de coisas, vai exigir de todos aqueles que trabalham no ensino público, a formação de uma firme consciência política e um resistente compromisso ético com a causa da educação pública, porque antes de tudo a defesa desta causa é a defesa da cidadania — e, sabemos, cidadão *comum* no Brasil sempre foi aquele perdedor e ausente nas instâncias decisórias do espaço público.¹³

Uma nova moral promoverá a educação básica, mas também a ética e a educação política seguida do estímulo ao hábito do debate, a fim de que a sociedade possa se conscientizar e deliberar acerca de seus problemas morais. Além disso, essa nova moral escolar deverá considerar que o problema maior neste necessário processo de mudança não é constituído apenas dos fenômenos determinantes da nossa secular cultura política, mas principalmente pela própria gênese do capitalismo — cujo neoliberalismo significa a privatização ilimitada do público. Uma moral que se construa no decorrer do processo de criação de uma política do espaço público em um sistema sócio-econômico e político que tem como pressupostos o direito privado, a vontade privada, a ética individual e individualista, não é utopia, mas não será tarefa fácil e rápida.

Especificamente nas instituições educacionais, seja das mais simples unidades escolares aos núcleos das estruturas superiores de todos os níveis da educação, o convívio não pode ser social, voluntário ou caritativo, porque é essencialmente político e é uma moral social de perfil coletivo que deve presidi-lo, e ir substituindo gradativamente a mentalidade de *clã*.

Não se pode falar de gestão ética da coisa pública, enquanto as gestões dela não são transparentes (em termos orçamentários) e nem participativas, ou seja, enquanto a noção de República coincidir mais com a de *cosa nostra* ou *res privata*. No contexto do patrimonialismo, onde os clãs se sentem os verdadeiros condutores e responsáveis pelo coletivo por meio do domínio de qualquer órgão, departamento, setor ou seção públicas, as normas morais são mais imposições sobre esse coletivo ou sobre a sociedade, e o

¹³ “o caminho do homem pobre foi, o mais das vezes, o de reafirmar sua submissão. Sua inexistência como ser social permitiu uma única escapatória nos momentos em que as forças construtivas se faziam sentir mais duramente: a revolta de cada indivíduo, solitário em seu desafio à ordem estabelecida, entregue às suas próprias forças para afirmar-se. No máximo, a negação da ordem social e sua resistência apareciam personificadas nele próprio e em seu opositor circunstancial. Neste ponto reaparece o sujeito de um mundo tosco, onde as relações entre homens e coisas são parcas e onde a pessoa emerge como o ponto de referência funcional para pensar e agir: nesse mundo, o movimento reflexivo sobre si e o movimento em direção ao semelhante condicionaram a consciência que esse sujeito podia ter do mundo em que viveu e definiram os meios e limites da transcendência possível, para ele, das situações adversas que experimentou. A mudança intentada circunscrevia-se à imediata do momento vivido e se realizava através dos predicados pessoais...” (Franco, 1983: 106).

conteúdo ético dessas normas é discutível, porque, por serem provindas em formas de decretos, leis e regulamentos “moralizadores” tal conteúdo oculta o anseio de comando, a incapacidade de representar e a privatização do poder em benefício primeiramente do próprio superior hierárquico e do seu grupo.

Sem uma nova base moral, novos decretos e novas leis são letra morta, porque apenas a consciência da moral social é a base para a formação da verdadeira democracia e para a mudança em cada pequeno espaço de organização do trabalho de uma sociedade, único meio que pode formar, por sua vez, um contexto democrático amplo. Como não se muda as instituições e principalmente as escolares, por regulamentos,¹⁴ tampouco a municipalização é democracia porque a lei assim instituiu, pois já foi bastante denunciada a diferença entre o mundo legal e o real no Brasil.

Assim uma moral escolar nova implica no surgimento de novas formas de moral social, que pressupõem valores novos mais justos e humanistas voltados para a fomentação de comportamentos mais racionais e menos primários e grupelistas. Tais comportamentos só surgirão com o respeito ao pensamento e à crítica, principalmente, à crítica da moral do passado e do presente. A formação de um consenso, pela razão pública, com novos valores éticos, exige a superação do *feudalismo mental*, isto é, exige que sejamos capazes de representar corretamente o papel do indivíduo como único agente ético, mas sempre no seio de instituições que o individualizam e forneçam a ele um âmbito para sua realização, com o que então será possível construir uma nova ética social que altere profundamente a trajetória histórica do cotidiano social e institucional brasileiro.

Claro que uma profunda mudança ética e moral não solucionará os problemas educacionais e sociais brasileiros. Ela deve ser acompanhada da mudança no rol dos investimentos governamentais, pois, se inverter com firmeza as prioridades da esfera pública, assegurará o enfrentamento da questão social, e por conseguinte, escolaridade com qualidade para todos, pois a única forma de dizer não ao calamitoso quadro social brasileiro é a elevação cultural da população, e isso não se obtém sem ensino de qualidade, o que demanda recursos financeiros para a Educação em todos os níveis, e por conseguinte, reformulação das prioridades do governo e novo direcionamento quanto ao pagamento das dívidas públicas, pois a maior dívida que um Estado pode pagar, se pretende assegurar a legitimidade da democracia, é a dívida social.

¹⁴ Como frisa Michela Corarei (1979) “não se muda a sociedade por decreto”.

Em caso das necessárias mudanças não ocorrerem. Se não houver sérios esforços para se enfrentar, com o propósito de superar, os fenômenos aqui abordados (clientelismo, patrimonialismo e romantismo), teremos mais um século de atraso político, confirmando o que Sampaio Dória já no início do século XX escreveu:

Pergunto então: se os governantes, legisladores ou presidentes, se desempenharem mal e pessimamente no mandato em que o povo os tiver investido, que qualificação merece o povo não só que os tolera, mas os reelege, os aplaude, lhes erige estatuais? Não diremos que o povo seja cretino. Não. Mas, de duas uma: ou ignora ser o governo que o dirige, mandato seu, e, neste caso, é inconsciente; ou sabe que é soberano, e, glorificando os seus algozes, é inepto. Na primeira alternativa, está em menoridade, cívica, pede tutor, não se pode governar –se por si mesmo. Na segunda, pior que a menoridade, é um caso perdido de delinqüência moral coletiva. Qual destas duas pontas se crava no coração do Brasil? Estamos em menoridade cívica. (Dória, 1924, p. 276- 277)

Referências bibliográficas

- ARANGUREN, J. L. L. *Ética*. 2. ed. Madri: Revista de Occidente. 1959.
- ASHBY, W. *A comprehensiva history of western ethics*. [S.l.]: Prometheus Book, 1997.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 4. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1963.
- BARBOSA, R. *O papa e o concilio* (1878). São Paulo: Saraiva, 1930.
- CARVALHO, J.M. Ainda não proclamamos a República. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 05 nov. 1989. Primeiro Caderno.
- CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (Org.) *Ética*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Companhia das Letras, 1994.
- CROZIER, M. *On ne change pas la société par décret*. Paris: Grasset, 1979.
- DÓRIA, A. S. O governo do povo. In: *O espírito das democracias*. São Paulo: Ed. Monteiro Lobato, 1924. (Discurso proferido em julho de 1922, em Campinas/SP)
- FAORO, R. *Os donos do poder*. 2. ed.. Porto Alegre: Globo; São Paulo: EDUSP 1973. v. 2.
- FRAGO, A. V. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, M. S. de C. *Homens livres na ordem escravocata*. 3. ed. São Paulo: Kairós, 1983.

- GRONDONA, M. *Bajo el império de lãs ideais moraes*. Buenos Aires: Sudamericana, 1987.
- GUIMARÃES, Á. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Ed. Papyrus, 1985.
- JAGUARIBE, H. O papel do servidor público frente a reorganização da administração pública federal. In: *Reorganização da administração pública federal: relações governamentais*. Brasília, Fundação Centro de Formação do Servidor Público (FUNCEP), 1989. v. 2.
- KIEKEGAARD, S. A. *Estetica y etica en la formacion de la personalidad*. 2. ed., Buenos Aires: Ed. Nova, 1959.
- MELLO, M. V. de. *Desenvolvimento e cultura: o problema do estetismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. *O conceito de uma educação da cultura com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- PAIM, A. *Fundamentos da moral moderna*. Curitiba: Champagnat, 1984
- _____. *A querela do estatismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978
- _____. *História das idéias filosóficas no Brasil*. Londrina: Ed. da UEL, 1996.
- PAINE, T. *Senso comum*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- PENNA, J. O. M. *Em berço esplêndido: ensaios de psicologia coletiva brasileira*. Rio de Janeiro: J. Olympio/INL, 1974.
- SCHWARTZMAN, S. *Bases do autoritarismo brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1982.
- _____. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.
- VIANNA, F. J. de Oliveira. *Populações meridionais do Brasil e instituições políticas brasileira*. Introdução Antônio Paim. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 1982.
- WEBER, M. *Economia y sociedad*. México: Fundo de Cultura Economica, 1974. v. 2.

