

Recebido em: 17 de maio de 2017

Aprovado em: 28 de setembro de 2017

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RGD | v. 15 | n. 2 | p. 74-96 | jul./dez. 2018

DOI: <https://doi.org/10.25112/rgd.v15i2.1624>

QUAL EDUCAÇÃO PARA QUAL CRISE? A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO SISTEMA-MUNDO

WHAT EDUCATION FOR WHAT CRISIS? THE HISTORY OF BRAZILIAN
EDUCATION UNDER THE WORLD SYSTEM PERSPECTIVE

Ana Paula Krumel

Mestre em Ciências Sociais (Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Brasil).

Professora no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense (Charqueadas/Brasil).

E-mail: anakrumel@gmail.com

RESUMO

A relação histórica a que se propõe este trabalho parte da necessidade de entender-se as estruturas da educação nacional a partir dos arranjos econômicos e políticos do Brasil como país periférico, na estrutura do sistema-mundo capitalista. A compreensão das mudanças educacionais parte do entendimento da estrutura histórica do capitalismo como sistema de acumulação produtiva no sistema-mundo a partir do que propõe Immanuel Wallerstein, e na teoria da longa duração e ciclos sistêmicos de acumulação proposta por Giovanni Arrighi. Para a abordagem da temática de um futuro para a educação nacional, é preciso compreender a construção histórica do Brasil como uma colônia, e as bases da sociedade cuja estrutura e funcionamento foram determinados pelo comércio externo e, portanto, como um empreendimento a serviço do capital comercial europeu. Seguindo as incertezas presentes nas teorias sistêmicas, busca-se compreender qual o futuro para a educação em um 'novo sistema'. Enxerga-se a educação como um espaço de luta contra-hegemônica, que proporcione um 'pensar' com consciência crítica, ou seja, que promova participação de uma concepção de mundo que não é imposta, e sim elaborada pelo próprio sujeito.

Palavras-chave: História da educação. Crise. Sistema-mundo.

ABSTRACT

The historic relation, that is the purpose of this text, begins by understanding the structures of national education based on the political and economic arrangements of Brazil, that situate this State in a peripheral position in the structure of the capitalist World System. The comprehension of the education changes begins by the understanding of the historic structure of capitalism as a productive accumulation system, according to Wallerstein's World System theory and Arrighi's Long Duration and systemic cycles of accumulation theory. We need to understand the historic construction of Brazil as a colony whose social bases are determined by the foreign commerce and, therefore, subordinate to the European Commercial capital, in order to approach the future of national education. We seek to comprehend what is the future for education in a 'new system', taking into account that the systemic theories state that the development of capitalism is uncertain. We understand education as a Counter-Hegemony struggling space, that provides a critical awareness thinking, based on the subject's elaboration of a not imposed world conception.

Keywords: History of education. Crisis. World system.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresenta-se uma pesquisa histórica das principais mudanças no sistema educacional brasileiro, pensadas a partir dos elementos econômicos e políticos que compõem os processos históricos de mudança. A compreensão destas mudanças decorre do entendimento da estrutura histórica do capitalismo como sistema de acumulação produtiva no sistema-mundo proposto por Immanuel Wallerstein, e da teoria da longa duração e ciclos sistêmicos de acumulação proposta por Giovanni Arrighi.

Na metodologia de análise utilizada no texto, usar-se-á a periodização da história da educação brasileira proposta por Saviani (2013), que apresenta duas grandes etapas, as quais se subdividem em três períodos cada. Na primeira etapa registra-se o primeiro período que corresponde ao ensino jesuítico com duração de 200 anos, de 1549 a 1759; o segundo é marcado pela Reforma Pombalina de 1759 a 1827 e o terceiro, de 1827 a 1890. Este último representa as primeiras tentativas de organizar a educação pela responsabilidade do poder público.

A segunda etapa inicia-se em 1890 e se estende até os dias atuais. O primeiro período é marcado pelo ideário iluminista republicano de 1890 a 1931; o segundo período, de 1931 a 1961, é marcado pelo ideário da Escola Nova; e o terceiro período inicia em 1961 e consiste na unificação da educação nacional, abrangendo as redes públicas (nas suas três instâncias, municipal, estadual e federal) e privadas, que foram e ainda estão sendo moldadas seguindo uma concepção produtivista de escola. Utiliza-se como marco temporal de análise o ensino Jesuítico até a LDB 9.394/96.

A relação histórica a que se propõe este trabalho parte da necessidade de entendimento das estruturas da educação nacional a partir dos arranjos econômicos e políticos do Brasil como país periférico, na estrutura do sistema-mundo capitalista. Seguindo as incertezas presentes nas teorias sistêmicas, busca-se compreender qual pode vir a ser o futuro para a educação em um “novo sistema”.

Para empreender uma análise que possibilite um possível caminho para o objetivo acima exposto, segue-se o pensamento de Wallerstein (2002), que propõe ações na busca por um sistema melhor, um sistema que seja amplamente igualitário e democrático, pois um sistema não pode ser igualitário se não for democrático.

Para abordarmos a temática de um futuro para a educação nacional, precisamos compreender a construção histórica do Brasil como uma colônia, e as bases da sociedade cuja estrutura e funcionamento foram determinados pelo comércio externo e, portanto, como um empreendimento a serviço do capital comercial europeu.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PENSADA A PARTIR DOS CICLOS SISTÊMICOS DE ACUMULAÇÃO

Para a teoria dos ciclos sistêmicos de acumulação capitalista na perspectiva de Arrighi (2016), o que se desenvolveu não foi uma determinada indústria ou economia nacional, mas economia mundial capitalista

como um todo que, em escala mundial, propõe estratégias de expansão e reestruturação. Os ciclos buscam descrever e elucidar sua formação e consolidação desde a desintegração da Idade Média até a dimensão da crise global atual. Braudel (1987) ressalta que economia de mercado e o capitalismo não podem ser analisados como opostos ao poder de Estado, pois a expansão do capitalismo é dependente do poder estatal.

A partir desse entendimento apresentaremos a história das transformações da educação brasileira, estruturada na periodização exposta anteriormente, estabelecendo relação com a economia do sistema-mundo pensada a partir dos ciclos sistêmicos de acumulação propostos por Arrighi na obra *O longo século XX*.

2.1 A EDUCAÇÃO NA COLÔNIA BRASILEIRA - PEDAGOGIA JESUÍTICA (1549-1749)

A história da educação brasileira vem sendo escrita paralelamente aos registros da invasão do território brasileiro. Tão logo, nas primeiras décadas no século XVI, configura-se uma educação formal com a chegada dos primeiros jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega, enviado por Dom João III, para que os indígenas pudessem ser “ensinados e doutrinados nas coisas da fé”.

Neste período, Portugal e Espanha como duas das monarquias absolutas da Europa, com auxílio financeiro da cidade-Estado de Gênova, investiram em navegações marítimas e expansão geográfica, na busca de uma rota marítima para as Índias com vistas a vantagens econômicas, que resultaram em descobertas, a citar: Bartolomeu Dias que contornou o Cabo da Boa Esperança em 1487; o encontro da América por Cristóvão Colombo, em 1492, o caminho das Índias e a invasão do território brasileiro. Os Estados europeus tinham forte interesse em encontrar um caminho direto para o oriente, vislumbrando tomar o controle do comércio asiático (ROMANELLI, 1987).

Devido ao crescimento das cidades italianas, estas começaram a disputar o poder entre si. Gênova buscou em Portugal e na Espanha um refúgio para preservar o seu capital, gerando assim, no século XVI, um grupo de banqueiros mercantis que dominavam as grandes finanças da Europa.

O mercantilismo português concentrou-se na exploração colonialista e abriu mão do protecionismo industrial, assim, o processo de acumulação tanto de Portugal como da Espanha não alavancou como na Inglaterra e França. O poder resultante da expansão territorial ao invés de ser usado para uma transição suave para o moderno sistema de governo, como apresenta Arrighi (2016, p. 41), serviu de instrumento da Casa Imperial de Habsburgo e do papado para salvar o sistema de governo medieval que se encontrava em processo de desintegração.

No projeto das expansões ultramarinas do primeiro ciclo de acumulação sistêmica e no segundo ciclo, o Brasil fez parte como fornecedor de especiarias, tais como açúcar, café e minério. Essa relação comercial foi possível por meio da utilização de mão obra escrava onde a catequização por metodologia pedagógica

exerceu papel fundamental. A relação intrínseca do capitalismo e a formação dos Estados resultaram neste período no monopólio da educação jesuítica no Brasil nos dois primeiros séculos. A Companhia de Jesus não foi a única congregação religiosa que se fixou no Brasil, podemos citar os franciscanos, beneditinos e carmelitas, embora estas tenham operado de forma dispersa e intermitente. Diferentemente, os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, e tiveram papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo formada (SAVIANI, 2013).

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, a Companhia de Jesus não tinha mais de nove anos de existência. Esta se ergueu na luta contra o protestantismo, desempenhando o compromisso essencial que era uma atividade missionária, política e educadora. Com uma rigorosa disciplina, os jesuítas montaram seus colégios para a conquista e domínio das almas. A educação para os jesuítas era vista como o caminho para se atingir a catequese. A obra dos jesuítas ultrapassou os objetivos a que se propunha a Ordem religiosa, que era converter as almas dos gentios. Os Jesuítas construíram os fundamentos de um sistema de ensino. A Ordem Jesuítica não serviu apenas à obra da catequese, mas lançaram as bases de uma educação popular (AZEVEDO, 1958).

A influência dos Jesuítas ultrapassou as intervenções educativas de catequização e desempenhou papel importante na defesa da cultura portuguesa na colônia. Os jesuítas tornaram-se os guias intelectuais e sociais da colônia, impedindo o avanço de influências dos franceses e holandeses.

Neste período do século XVI, a Europa sofreu uma metamorfose nas relações comerciais que, segundo Arrighi (2016), possibilitou às nações europeias as conquistas territoriais do mundo e a formação de uma economia mundial capitalista verdadeiramente global. O autor ressalta que a transição que precisa ser analisada não é a do feudalismo para o capitalismo, mas a do poder capitalista disperso para um poder capitalista concentrado, pois não são os elementos ligados à iniciativa do comércio europeu que datam o início do capitalismo, haja vista, como apresenta Braudel (*apud* ARRIGHI 2016, p. 11), que anteriormente, desde o Egito até o Japão, encontrava-se autênticos capitalistas, sociedades unidas por vínculos estreitos, com os negócios e contratos passando de um grupo para outro, tal como acontecia na Europa. O que está em questão para o entendimento da estrutura histórica do capitalismo como sistema de acumulação produtiva do sistema-mundo não é quando e como uma economia mundial de mercado se sobrepõe às outras, mas quando e como o capitalismo adquire poder de moldar as vidas no mundo inteiro.

Desse modo, registramos há mais de cinco séculos uma economia-mundo capitalista dos países centrais que se alternam em ciclos sistêmicos de hegemonia, que conservam e aumentam o atraso das economias periféricas. Para Arrighi (2016), a hegemonia mundial é a capacidade de um Estado exercer funções de liderança e governar sobre um sistema de nações soberanas. Esse poder é algo maior e diferente da “dominação” pura e simples, associa a dominação ampliada pelo exercício da “liderança intelectual e moral” a uma combinação de consentimento e coerção (GRAMSCI, 1982).

2.2 CAOS SISTÊMICO E A TRANSIÇÃO PARA O CICLO HOLANDÊS

Cada ciclo sistêmico de acumulação se desenvolve em decorrência do abalo na hegemonia de determinada nação. Este abalo configura um caos econômico, que só se restaura após o surgimento de uma nova nação hegemônica.

A Europa no século XVI encontrava-se em luta religiosa e o sistema escolar era precário na maior parte dos países. As guerras decorrentes da Reforma Religiosa acabaram por colocar as preocupações com a educação como uma estratégia pela qual a instrução escolar poderia disseminar e consolidar os preceitos religiosos.

Com o fim do sistema medieval, instaurou-se uma situação de caos sistêmico que garantiu a ascensão holandesa e novas realidades de poder, resultando em conflitos sociais sistêmicos, guerras civis¹ que afetaram diretamente os governantes, ao sentirem-se ameaçados pela sublevação social. Este processo resultou em luta ideológica e o advento de propostas religiosas protestantes. Os governantes transformaram a religião num instrumento de lutas pelo poder, e os súditos a transformaram em instrumento de insurreição contra os governantes (ARRIGHI, 2016, p. 42). Os pressupostos católicos tinham estreita ligação com o meio feudal e a manutenção do sistema medieval de governo; assim, a Reforma Protestante esteve unida às novas correntes econômicas que não concordavam com o moralismo da Igreja Católica Romana em condenar juro e lucro, o que a colocava em posição de “falso moralismo” por manter vívida a venda de indulgências.

A insatisfação da burguesia que emergia neste período esclarece as relações econômicas presentes na Reforma Religiosa e os acordos registrados no Tratado de Vestfália (1648)², que deu início à diplomacia moderna e à soberania dos Estados nacionais. A reorganização do espaço político decorrente dos acordos marcou o início do moderno sistema interestatal e do capitalismo como sistema mundial, pois o ciclo holandês inaugurou uma irrestrita acumulação de capital baseada em redes comerciais e financeiras. Na Guerra dos

¹ As revoltas populares na Europa que ocorreram entre os séculos XIV e XVI, geralmente por parte de camponeses em áreas rurais e burgueses nas cidades, contra a nobreza, abades e reis. Para citar: Revolta dos Cavaleiros; Revolta dos Camponeses anabatista e Revolução Puritana.

² Como consequência do término da guerra religiosa, estabeleceu-se o Tratado de Westfália, cuja assinatura em 1648 encerrou a Guerra dos Trinta Anos e é visto como o marco na construção da ordem europeia moderna em que a “razão de Estado” sobrepõe-se aos princípios religiosos medievais da soberania universal do Papado, que haviam sido a base das grandes monarquias nacionais. Aprofundar em CARNEIRO, Henrique. Guerra dos trinta anos. In: MAGNOLI, Demétrio (Org.). **História das Guerras**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Trinta Anos (1618-1648)³, a Holanda adere à Liga Protestante, contrária aos espanhóis defensores da Liga Católica, o que resultou no rompimento com a Trégua dos Doze Anos (1609-1621)⁴ proposta por Felipe III, que permitia livre comércio neerlandês na Europa e na Ásia, mas o proibia na África Ocidental e nas Américas. Por meio de uma carta concedida pelos Estados Gerais, a Companhia das Índias Ocidentais foi criada em 1624 e recebeu a concessão do monopólio de 24 anos para o comércio com as Américas e África Ocidental. Com o fim do acordo de paz, é retomada a guerra entre as Províncias Unidas contra a Espanha, o que teve como consequência o início da invasão do nordeste brasileiro pela Companhia das Índias Ocidentais.

Neste mesmo período, no Brasil, após 200 anos de ensino jesuítico como estratégia da contrarreforma⁵, iniciou-se a era Pombalina com a expulsão dos jesuítas, que, segundo Saviani (2013), não pode ser chamada de reforma do ensino, visto que o que houve foi a destruição de todo sistema colonial de ensino.

A expulsão dos jesuítas realizada pela Reforma Pombalina não é analisada aqui como o fim de um sistema de ensino, mas sim como parte de um processo de expansão de lucros no sistema-mundo. Francisco Xavier de Mendonça Furtado foi governador geral do Estado do Grão-Pará e Maranhão de 1751 a 1759, irmão do primeiro Ministro Marquês de Pombal. Ele decide reivindicar⁶ a concessão da isenção de impostos das missões jesuíticas, que, segundo ele, usavam a ordem religiosa como disfarce para uma poderosa organização comercial que não precisava pagar imposto à Coroa Portuguesa, impossibilitando o progresso de outros comerciantes em uma concorrência desleal.

A expulsão dos jesuítas não ocorreu por um desejo de mudanças nas bases do ensino na colônia, nem mesmo como preocupação com a escravidão dos índios, mas como estratégia governamental de desarticular as missões que apresentavam uma poderosa e rentável rede comercial.

³ A Guerra dos Trinta Anos foi, por um lado, uma guerra civil alemã, entre regiões que queriam autonomia diante do poder imperial e outras que sustentavam o Império, cuja capital estava em Viena. Por outro lado, foi um conflito internacional entre os defensores católicos do imperador austríaco do Sacro Império Romano Germânico aliado à Espanha, ambos da dinastia Habsburgo, contra uma coligação protestante de principados alemães, a Holanda, a Dinamarca, a Suécia e mais a católica França.

⁴ A Trégua dos Doze Anos foi um acordo firmado entre os Países Baixos com a Espanha, de 1609 a 1621, os Estados Gerais, o Governo Central dos Países Baixos, não autorizaram a fundação da Companhia das Índias Ocidentais.

⁵ A Contrarreforma estabeleceu um conjunto de medidas que atuou em duas vias: atuando contra outras denominações religiosas e promovendo meios de expansão da fé católica. Uma das principais medidas tomadas foi a criação da Companhia de Jesus. Designados como um braço da Igreja, os jesuítas deveriam expandir o catolicismo ao redor do mundo.

⁶ Esta reivindicação está registrada em cartas enviadas por Francisco Xavier de Mendonça Furtado ao seu irmão, 1º Ministro Marquês de Pombal, no período de 1751-1759. As cartas podem ser conferidas em A Amazônia na era pombalina: correspondência do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado: 1751-1759 /Marcos Carneiro de Mendonça. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

2.3 AS REFORMAS POMBALINAS (1759-1827)

As Reformas Pombalinas abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias. O mercado interno de Portugal foi sufocado pelos bens manufaturados ingleses e estava em decadência, sem investimento industrial, se alimentando de relações de caráter feudal, com uma burguesia mercantil. Em 1749, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, foi nomeado primeiro ministro de Portugal e buscava transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra.

O Marquês de Pombal defendia o Iluminismo, mas não com espírito libertador e igualitário, e sim como caminho para colocar Portugal à altura das nações centrais da época, mas sob um forte poder centralizado. A Reforma educacional previa o florescimento da ciência e da filosofia para preparar homens capazes de assumir o comando do Estado absolutista.

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, registra-se uma lacuna de quase meio século no sistema de ensino do Brasil. O que surgiu em substituição aos colégios jesuíticos foram aulas isoladas de matérias que não chegaram a tomar o aspecto de ensino secundário.

Em 28 de junho de 1759, foi lançada a “Reforma dos estudos menores”, que privilegiava o ensino “das humanidades”, condenando o método jesuítico que distraía o progresso, cultivando uma subordinação e dependência injusta, comparada a outros países da Europa. O Alvará extinguiu todas as classes de ensino jesuítico e ordenou o ensino das letras humanas em Portugal e em todos seus domínios. A “Reforma dos estudos menores”, referente ao ensino primário e secundário, não obteve sucesso devido à falta de investimentos e, em 1772, foi proposta a “Reforma dos estudos maiores”, referente ao ensino superior. Apesar disso, entendendo que nem todos os indivíduos se educariam nos estudos maiores, intensifica-se novamente a oferta dos estudos menores. Para os serviços rústicos e artes fabris, responsáveis pelo sustento do povo, foi acordado que bastava a instrução dos Párocos; para outros bastaria o ensino de ler, escrever e contar, e para outros ainda o latim. (SAVIANI, 2013). O Brasil contou com 43 mestres, representando 5,1% do total das aulas régias, muito atrás de Portugal, mas com vantagem em relação às outras colônias. Não havia projeto de extensão do ensino para todos, o que se sustentava nas ideias de Bernard Mandeville⁷ (1670-1733) para quem ler, escrever e contar era nocivo aos pobres, pois cada hora dedicada aos estudos era tempo perdido para a sociedade, e também apresentava a ideia de que a instrução causaria dificuldade de aceitação da fadiga causada pelo ofício.

⁷ Conferir a temática em “A fábula das abelhas” de Bernard Mandeville.

A tecnologia aliada ao progresso e crescimento econômico tornou-se a política principal, e a produção industrial seria a base sólida para reduzir as desvantagens de Portugal em relação aos centros de poder, mas o fracasso deste projeto transformou o valor econômico da colônia brasileira em uma moeda de troca, o que aumentou a dependência de Portugal em relação à Inglaterra. Portugal não aderiu ao Bloqueio Continental⁸ decretado pela França e, tendo a Inglaterra como protetora (o que na verdade era uma situação de tutela econômica), viu-se obrigado a transferir a ela as vantagens de sua colônia. Para a Inglaterra, a vantagem maior da colônia era justamente seu atraso industrial, a dependência do mercado manufaturado da Europa e a mão de obra de baixo custo e escrava.

Com o fim do ‘Pacto Colonial’⁹, em 1808, e a abertura dos portos às nações amigas, Dom João VI inicia seu projeto de compromisso com a industrialização da ex-colônia com medidas que se enquadravam no tradicional mercantilismo estatal, mas que para o início do século XIX eram ultrapassadas. O avanço tecnológico na Europa acontecia em ritmo acelerado e a industrialização nacional apresentava medidas adotadas na Europa desde a época medieval. A Inglaterra e Estados centrais da Europa não tinham (não têm) interesse no desenvolvimento da indústria brasileira, pois os acordos comerciais que beneficiavam a Grã-Bretanha deixavam o Brasil como um mercado aos produtos manufaturados da Inglaterra e fornecedor de matéria prima com baixo custo. A política econômica que predominou no Brasil no século XIX foi uma economia agrária-exportadora justificada pela monocultura, o latifúndio e a escravidão.

A Inglaterra, como defensora do livre comércio e em posição hegemônica em relação ao poder no sistema-mundo, intervinha nas políticas regionais de outros países concedendo empréstimos a seus aliados contra a França e a Alemanha. O Brasil herdou a posição de dependência que Portugal havia estabelecido com a Inglaterra e por isso concedia benefícios econômicos à grande potência inaugurando sua posição periférica no sistema de acumulação produtiva capitalista. A relação que a Inglaterra mantinha com o Brasil pode ser analisada pela teoria de Arrighi (2016): as tentativas dos governantes territorialistas mostraram-se ineficazes, obrigando-os a revisar suas estratégias e, nesta etapa, a Inglaterra em vez de tentar incorporar os Estados, concentrou-se na incorporação das fontes de riqueza destes. A Inglaterra estabeleceu um tipo

⁸ Após a tomada de Berlim, Napoleão firmou um decreto ampliando as proibições de comercialização com a Inglaterra para todos os países aliados ou ocupados, ou seja, Espanha, Itália, Suíça, Holanda, Dinamarca e Alemanha, tendo a Rússia se comprometido a aplicar o decreto da Paz de Tilsit. Entrava em cena o “Bloqueio Continental”.

⁹ O Pacto Colonial, ou Exclusivo Metropolitano, era um tipo de política administrava que as coroas europeias, como o Império Português, instituíram em suas colônias nas Américas. Para haver tal exclusividade, as coroas europeias precisaram estabelecer uma série de acordos e tratados para regulamentar a atividade econômica nas colônias e, ao mesmo tempo, impedir que outros países se apropriassem ou estabelecessem de alguma forma domínios sobre elas. FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

totalmente novo de hegemonia mundial: 1) um novo grupo de nações, incluindo o Brasil, que se uniu ao grupo de Estados dinásticos; 2) o imperialismo colonial foi substituído pelo imperialismo do livre comércio e 3) a difusão da ideia liberal do mercado autorregulável.

2.4 EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE DO ESTADO (1827-1890)

As influências britânicas se estenderam à política educacional pós independência com o “Método Mútuo”, também chamado de “Método Lancasteriano”¹⁰, de Joseph Lancaster, autor da obra *Sistema britânico de educação*, que tinha como currículo fundamental: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética e noções de geometria. Inicia-se um projeto de educação com concepção laica e com íntima relação com o Estado na perspectiva liberal.

Ao longo do século XIX, o projeto de sistema nacional de ensino brasileiro permaneceu sem avanços, sem financiamento para sua concretude. As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela descentralização do ensino, ficando por conta das Províncias, “seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano, seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local” (SAVIANI, 2013, p. 170).

As ideias revolucionárias no final do século XVIII e início do século XIX tinham se espalhado em Portugal sob influência da Reforma Pombalina (1772) e da Revolução Francesa (1789). Neste ano, as influências da Revolução Francesa desencadearam a Conjuração Mineira, com o objetivo de libertação do Brasil de Portugal. (AZEVEDO, 1958).

As vitórias dos liberais sobre os conservadores, no processo de independência do Brasil, em 1822, configuraram uma nova política educacional com o impulso dos ideais da Revolução Francesa. A educação começa a ser preocupação, pois está aliada ao sistema do sufrágio universal. Para Azevedo (1958), o Ato

¹⁰ O Método Lancasteriano foi um método pedagógico formulado nos últimos anos do século XVIII, pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), amparado nas ideias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e nas ideias panópticas do jurista e reformador de costumes Jeremy Bentham (1748-1892). Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. No Brasil, foi o primeiro método pedagógico para a instrução pública, instituído oficialmente por D. Pedro I, por meio da Lei 15 de outubro de 1827. Conferir a temática em: MANACORDA, M. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.; NEVES, F. M. **O método lancasteriano e a formação disciplinar do povo**. Tese (Doutorado) - São Paulo, 1808-1889. Assis-SP: UNESP, 2003.

Adicional de 1834¹¹ foi devastador para o futuro do sistema educacional que procurava se consolidar, pois ele definia que caberia à Assembleia Provincial legislar sobre a instrução pública, ou seja, com o Ato Adicional, cada província do Brasil se tornava autônoma para organizar, de acordo com suas próprias diretivas, o ensino primário e secundário. A vitória das tendências descentralizadoras impossibilitou que se estabelecesse uma unidade orgânica do sistema em formação.

2.5 A EDUCAÇÃO NO BRASIL REPUBLICANO E OS IDEÁRIOS DA ESCOLA NOVA (1890-1931)

A Primeira Guerra Mundial enfraqueceu a Europa e alavancou a economia dos Estados Unidos. A expansão de crédito ofertado pelos Estados Unidos tornou as taxas de juros artificiais, o que gerou uma crise mundial em 1929. A economia brasileira que, neste período, era dependente das exportações principalmente do café, foi fortemente atingida. Em consequência, instalou-se uma crise econômica no Brasil que contribuiu para os arranjos políticos que geraram o golpe de 1930, transferindo o poder para Getúlio Vargas. Os conflitos gerados na fase final da transição hegemônica amenizaram a dívida externa dos países periféricos. A transição hegemônica da Grã-Bretanha para os Estados Unidos contribuiu com a política econômica nacional, e entre 1931 e 1945 viu-se um novo rumo para as atividades econômicas do país.

Uma das primeiras medidas do governo provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova foi indicado para ocupar o cargo de ministro.

A década de 30 foi marcada pela urbanização e industrialização. Atento a isso, o presidente Getúlio Vargas elege a educação como um dos dezessete itens para a reconstrução nacional: “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional”. Em 1932 foi redigido o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹²”, que influenciou os trabalhos para a Assembleia Nacional Constituinte em 1934. O texto expressava concepções pedagógicas com base em diversos teóricos, entre eles John Dewey e Émile Durkheim. Segundo o Manifesto, o problema da educação do país era devido a falta de uma política educacional e de uma filosofia educacional com visão mais científica, que adequasse a escola à nova sociedade urbano-industrial, ou seja, era preciso adequar a escola à modernidade, aplicando métodos científicos aos

11 O Ato Adicional de 1834 foi uma emenda na constituição de 1824 e delegou poderes às câmaras municipais e às províncias. O Ato criou as assembleias legislativas provinciais, as quais passaram a ter poder de legislar e organizar vários setores da administração pública, entre eles a instrução primária e secundária. Conferir em ‘O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira’ (André Paulo Castanha). Disponível em: <file:///C:/Users/Michele/Downloads/162-497-1-PB.pdf>. Acesso em 13 jul. 2017.

¹² Conferir em Ghirardelli Jr (2009, p. 226).

problemas educacionais. Se uma vez a educação havia servido para as concepções burguesas e havia sido útil por um tempo para construir as democracias, no momento histórico em questão, segundo o Manifesto, se fazia urgente colocar as finalidades da Educação Nova para além dos interesses de classe e em favor da solidariedade e cooperação. Uma escola socializada refere-se a uma reconstrução com base na atividade e na produção, que considera o trabalho como fundamento da sociedade, uma vez que o trabalho serve como a maior escola de formação da personalidade moral. E este é o caminho para se “fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos”¹³. Como a sociedade se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela produção material, então a Escola Nova tem de obedecer a esta lei e se organizar mantendo o trabalho como seu elemento formador.

Para Wallerstein (2002), o sistema-mundo moderno capitalista não consiste na capacidade de gestão unitária por um determinado país, mas sim num sistema social formado pela divisão mundial do trabalho, que atinge todo o globo e se une economicamente, ou seja, a unidade econômica é produzida pela divisão do trabalho gerando uma interdependência ao capital, que é capaz de controlar internacionalmente a mão de obra em favor do lucro. O trabalho analisado por níveis de capacitação acaba por fortalecer a exploração dos países periféricos pelo centro.

A proposta educacional da Carta Constituinte de 1937, já no período do Estado Novo, cristalizou o ensino para as massas a serviço do capital do sistema-mundo. O artigo 129¹⁴ propõe como dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, condicionando-as ao ensino profissionalizante para atender os interesses do mercado e da industrialização que buscava mão de obra com baixíssimo custo.

¹³ Conferir em Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

¹⁴ Art 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 10 mai. 17.

A Reforma Capanema¹⁵, nos anos finais do Estado Novo, cumpre com o propósito de educação para os setores menos favorecidos e instaura de vez o dualismo educacional. O dualismo educacional previa um sistema de ensino para as “elites condutoras” e outro para os outros setores da população, que necessitavam de uma formação mais rápida para logo se dirigirem ao mercado de trabalho. Em paralelo com a oferta do ensino profissionalizante da rede pública, o governo cria convênios com a indústria e assim surgem, em 1942, o SENAI e o SENAC¹⁶.

No início da década de 60, inicia-se a Campanha em Defesa da Escola Pública¹⁷, apoiada pelo “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados”¹⁸ que defendia que as verbas públicas deveriam servir para a rede pública, já as redes privadas deveriam se submeter à fiscalização. Mas apesar de todo empenho dos intelectuais que assinaram o Manifesto e dos movimentos sociais em defesa da escola pública, houve concessões no projeto da LDBEN em 1961 em favor das escolas livres:

Ainda em 1961 o projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República. O projeto recebeu mais de 200 emendas no Senado. Florestan Fernandes considerou a aprovação do projeto uma derrota popular e o sancionamento da Lei pelo Presidente da República, João Goulart, uma traição para com as forças democráticas e populares. (GHIRARDELLI Jr, 2009, p. 97).

¹⁵ O sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. Conferir a temática em: HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

¹⁶ A lei estipulou que o SENAI seria organizado e dirigido pela Confederação nacional das indústrias e mantida pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados”. Nessa época, surgiu um outro decreto-lei que obrigava as indústrias a empregarem aprendizes e menores, com prioridade aos filhos, órfãos e irmãos de seus operários. Outro decreto determinava que o SENAI deveria ampliar sua rede de escolas, atingindo o setor de transportes, comunicação e pesca. Em novembro de 1942 um outro decreto determinava que a empresa que tivesse mais de 100 funcionários deveria ter uma escola para formação de aprendizes e aperfeiçoamento de seus trabalhadores. No dia 10 de janeiro de 1946, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Sua estrutura era a mesma do SENAI, a diferença era que o SENAC tratava do comércio. Conferir a temática em: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1983.

¹⁷ A Campanha em Defesa da Escola Pública mobilizou os educadores da velha geração, dos “pioneiros” do movimento estudantil e de sindicalistas de várias partes do país, obtendo o apoio operário nas I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública, Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo em 1961. O epicentro do movimento foi a Universidade de São Paulo e se expandiu em nível nacional. A Campanha em Defesa do Ensino Público se desenvolveu em meio a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que viria a ser efetivada em 1961, sob o número 4.024. Os princípios da Campanha afirmaram a defesa do ensino público, seus adeptos cobraram ações do Estado no investimento da educação pública, essencialmente democrática, à disposição de todos.

¹⁸ Conferir em Ghirardelli Jr, (2009, p. 251).

A LDBEN 4.024/61 sofreu um golpe civil-militar, juntamente com o país, em 1964. Em um período de 4 anos, entre 1964 e 1968, o Ministério da Educação e Cultura firmou acordos com a *Agency for International Development*¹⁹, conhecidos como acordos MEC-USAID: “Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democrata que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala” (GHIRARDELLI Jr, 2009, p. 113), mas sim de uma defesa dos ideários que submetiam as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Para o então ministro do MEC, Roberto Campos, o ensino médio deveria perder suas características de educação humanista e estar voltado para um currículo com elementos práticos.

Todavia, aqui não se tratava nem um pouco dos ideais dos renovadores do ensino de 1932 ou de 1959 de tornar a escola um ambiente direcionado à vida, em um sentido amplo do termo, como os escolanovistas democráticos pregaram. Ao contrário, advogava-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de ‘contenção das aspirações ao ensino superior’ (GHIRARDELLI Jr, 2009, p. 113).

O governo militar, alinhado com as intenções da burguesia, submeteu as políticas educacionais ao capitalismo, não com uma visão de autonomia do país em relação ao sistema-mundo de produção capitalista, mas sim agravando sua posição periférica e servindo aos interesses e expansão do ciclo hegemônico norte-americano. As intervenções internacionais propunham reforma universitária e ensino profissionalizante para as classes trabalhadoras, mantendo o baixo nível de escolaridade como uma forma de conter pressões sociais por direitos trabalhistas.

Em governos autoritários não há espaço para reivindicação social, e por isso as reformas educacionais propostas no período do regime militar brasileiro serviram para perpetuar a divisão de classes com auxílio da economia hegemônica.

2.6 CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA DA ESCOLA

A próxima medida educacional do governo militar foi a nova LDBEN 5.692/71 que instituiu a todo o ensino do 2º grau o caráter profissionalizante, levando a ruína o que havia sido proposto na LDBEN anterior.

¹⁹ Acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Conferir em ROM'ANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

A LDBEN 5.692/71 não resultou investimento para garantir o ensino nas especificidades de cada curso. Em 1982, o termo “preparação para o trabalho” foi substituído por “qualificação para o trabalho”, mas a esse tempo o ensino do 2º grau já estava descaracterizado e sucateado.

O lema “Ordem e Progresso” do regime militar que, segundo Saviani (2013, p. 367), metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. A demanda por mão de obra para atingir as exigências de produtividade foi estruturada como estratégia administrativa para o sistema educacional, e as ideias relacionadas à organização racional do trabalho, o *taylorismo* e o *fordismo*, associado ao *behaviorismo*²⁰, compuseram a orientação pedagógica do sistema educacional brasileiro, chamada de “pedagogia tecnicista”²¹.

O sucesso do capitalismo se expressava pela ciência e o papel da escola era transmitir a utilidade da ciência para o mundo do trabalho. A escola foi responsabilizada pelo sucesso da modernização e do progresso econômico. Sendo a indústria a materialização do sucesso econômico, a ciência passou a ser aplicada na indústria através de projetos de tecnologia e inovação.

A partir da segunda metade da década de 60 e na década de 70, registra-se uma vasta bibliografia relacionada à educação tecnicista, como: “O valor econômico da educação”, de Theodor Schultz; “Desenvolvimento, trabalho e educação”, de Luiz Pereira; “Ciência e comportamento humano” e “Tecnologia do ensino”, de Burrhus Frederic Skinner. Os processos educacionais que seguem a ideologia do capital

²⁰ No âmbito da educação, o behaviorismo remete para uma alteração do comportamento dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem, sendo que essa mudança nos professores e alunos poderia melhorar a aprendizagem. Para Watson, a educação é um importante elemento capaz de transformar a conduta de indivíduos. Além disso, Watson acreditava que, com os estímulos específicos, era possível “transformar” e “moldar” o comportamento de uma criança, para que ela pudesse exercer qualquer profissão escolhida. Conferir a temática em: BAUM, William M. **Compreender o Behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução. Tradução Maria Araújo Tereza da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

²¹ A pedagogia tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem, onde dever-se-ia moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época. Esta Pedagogia encontrava-se de acordo com o modelo capitalista, fazendo parte de sua engrenagem e com o objetivo de, dentro deste sistema, formar indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. (SAVIANI, 2013).

humano²² usaram/usam de outros artifícios para explicar as desigualdades sociais, invertendo o que se apresenta no plano real e oferecendo como saída noções de “competência”, “empreendedorismo”, “qualidade total”, constituição de uma “sociedade do conhecimento”²³, transferindo a responsabilidade da condição de classe para o próprio sujeito. As políticas públicas de promoção à educação apresentam o ideal de superar a defasagem econômica, a pobreza e o desemprego através da escolarização. Com a bandeira do progresso, incentiva-se o consumo empreendendo um longo projeto de transformar cidadãos em clientes.

O processo de industrialização do país foi marcado, entre outros fatores, por políticas de substituição de importações para exportação de manufaturados, o que resultou na implantação de empresas estrangeiras. As intervenções do Estado nas questões relacionadas à produção capitalista tinham/têm o objetivo de manter os padrões das relações sociais vigentes, investindo em um modelo de educação para a hegemonia, que resulta em uma sociedade conformada com as estruturas sociais que restringem direitos em nome de crises econômicas e políticas, sendo a educação um caminho para enfrentar os problemas do setor privado. A educação profissional e universitária como berço da ciência, tecnologia e inovação, passa a ser uma técnica de governamentalidade neoliberal. As políticas de ampliação da oferta de vagas, com o véu da responsabilidade social, sustentam a formação de trabalhadores para responder às exigências do contexto produtivo.

A globalização gera uma nova conexão, novas formas de relação entre Estado e sociedade, com novas relações de poder, visto que no Brasil os regimes autoritários apresentaram uma nova “forma de regulação

²² A partir da década de 60, a Teoria do Capital Humano, formalizada por Schultz (1971), buscava mostrar que os países em desenvolvimento, como o Japão, que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial, conseguiram reconstruir suas economias em tão pouco tempo, em explicação desta teoria. O autor cita alguns países que alcançaram um grande crescimento econômico devido a estes pressupostos. Desse período em diante passou a figurar a defesa de que o investimento na capacidade humana pode implicar no desenvolvimento na área econômica e no campo competitivo de diversos países. Schultz expressa que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”. Conferir temática em: SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

²³ Utiliza-se a nomenclatura tanto de Sociedade do Conhecimento como Sociedade da Informação para o atual estágio da vida humana onde o que predomina, ao contrário das demais épocas que tinham como ponto de partida os meios de produção, é o “saber”. A sociedade industrial trazia consigo elementos como máquinas e ferramentas, trabalhadores especializados, produção em série, energia, entre outros, tudo isso voltado para a produção de bens materiais, a sociedade pós-industrial consolida-se na experiência das organizações, no investimento em tecnologia avançada, nos grupos especializados na informação, isto é, na geração de serviços e na produção e transmissão da informação. Desse modo, os ativos tangíveis que eram o ponto central de qualquer organização perdem lugar aos intangíveis que formam um conjunto de bens de difícil mensuração que se tornou notório como capital intelectual. Conferir temática em: HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

em nível internacional nas quais as condições cada vez mais autoritárias existentes no interior do sistema interestatal levaram os países do Hemisfério Sul a um novo ciclo de colonialismo ou neocolonialismo” (VIOLA, 2008, p. 99).

O projeto de educação profissionalizante da LDBEN 5.692/71 para todos os cursos de 2º grau não atingiu o que se propunha, e nesse processo, com o passar dos anos, a profissionalização obrigatória foi revogada e não houve outra proposta que atendesse com qualidade o ensino profissionalizante. No final da década de 80 e na primeira metade dos anos 90, entra em vigor a nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, a partir da qual o ensino profissionalizante no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino.

A década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, devido à crise e à profunda estagnação econômica enfrentada pela América Latina neste período. Os anos 1990 são marcados pela chamada Reforma do Estado, que se baseia no sucateamento e na posterior privatização de instituições estatais, bem como na terceirização de serviços públicos. As transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos são as justificativas usadas para promover reformas educacionais profundas, financiadas por organismos internacionais.

O segundo período do longo século XX foi marcado pela concepção produtivista da educação, que popularizou a teoria do capital humano interligada ao contexto neoliberal, que associa educação como instrumento às demandas do mercado, marcando os ideais da “nova” LDB 9.394/96.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 430).

Para Saviani (2013, p. 439), a nova LDB 9.394/96 não conseguiu uma reformulação e estamos regidos por um neotecnicismo, uma “pedagogia corporativa” promovida pelo conceito de “qualidade total” introduzido pelo toyotismo.

2.6.1 A herança universalista de ciência

A herança da ciência newtoniana/cartesiana imprimiu um status universalizante para explicar o mundo inteiro. Os acontecimentos históricos da Europa no período entre os séculos XVI e XVIII são apresentados como padrão e se entendia que podia ser aplicado a todo o globo. Wallerstein (2002) propõe às Ciências

Sociais o desacomodar-se das bases científicas que uma vez pareciam sólidas, propõe olharmos por outros ângulos da realidade histórica para que se rompa com o conjunto de valores supostamente racionais, propõe que se duvide da afirmação da existência de um saber universal que não admite variações teóricas.

O caminho da empiria serviu de guia aos cientistas sociais que, regidos pelas leis da ciência newtonianas/cartesianas, acharam que poderiam descobrir os processos universais que explicavam o comportamento humano. Quando falamos de ciência newtoniana/cartesiana nos referimos a um conceito de 'fazer ciência' que até hoje é difícil de ser questionado. A base deste método científico é partir da certeza de que existe um universo material real e tudo que existe no universo é governado por leis naturais universais e que a única maneira confiável de saber quais são essas leis é através da investigação empírica.

Há muitos estudos sobre a Europa e principalmente sobre a dominação europeia no sistema-mundo. Para Wallerstein (2002), o que prevalece são estudos críticos que se interessam em explicar como a Europa expandiu seu poder pelo sistema-mundo, em detrimento de estudos que se debrucem sobre como a Europa foi capaz de realizar a dominação de territórios e subjugar os povos que lá viviam. Estudos que analisam "como fizeram" geram inúmeras teorias sobre a posição histórica da Europa no processo de ampliação do capitalismo como sistema de produção global. Tomando-se essa linha de análise, parte-se do consenso de que a Europa era conhecedora das técnicas que a elevaram à modernidade, e que a mesma estava pronta para dividir/impor ao resto do mundo sua evolução. Sobre aos estudos apenas descrever como fizeram, quais foram seus métodos para atingir seus objetivos. Ao referir-se a uma "Europa moderna", precisa-se entender que este enunciado está carregado de sentidos que conferem à Europa uma distinção hierárquica em relação aos outros povos do globo, pois uma "Europa moderna" é uma "Europa civilizada", e civilizado está atrelado ao progresso. Progresso, por sua vez, significa tecnologia. Tecnologia nos remete a conhecimento, ou seja, este pensamento é reduzido à ideia de que quem detém o conhecimento é capaz de conduzir todos à "modernidade".

A nação brasileira foi constituída por uma medida de civilização imposta pelo eurocentrismo, que desqualificou tudo que era não europeu. Os valores políticos, econômicos e sociais que regem os acordos jurídicos e, poderíamos dizer, culturais da nação brasileira e que, inclusive, justificam sua posição no sistema-mundo, foram herdados de uma construção que o centro projetou sobre o Brasil. Os países centrais da economia-mundo trabalham para impor aos povos do globo os valores dos "seres civilizados" e, com esse discurso salvacionista, interferem nas políticas internas dos países "em desenvolvimento".

As formulações teóricas sobre "civilizado", "progresso" e "modernidade" marcaram profundamente a história dos povos, desdobrando-se em conceitos binários, como civilizado e tradicional; desenvolvido e subdesenvolvido; moderno e arcaico; herança que estigmatizou nações, fortalecendo seu lugar na estratificação do sistema-mundo moderno.

Quando se constrói análises partindo do pressuposto de que todos os povos têm em sua natureza humana a propensão para desenvolver transações capitalistas, mas apenas encontram-se em estágios diferentes, eliminamos as diferenças essenciais entre sistemas históricos que são distintos. Ao caracterizar a Europa como pioneira no processo de modernização, estamos negando que a mesma construiu, desenvolveu e impôs uma organização capitalista de produção que se caracteriza pela acumulação incessante de capital, e assim, conferimos à Europa uma posição de superioridade no campo do saber, retirando sua máxima responsabilidade pelo projeto da “conquista do mundo” a qualquer custo, que escravizou povos com culturas diferentes. Ressaltamos que o termo “diferente” aqui empregado, não se refere a “estágios diferentes” de modernização rumo ao capitalismo pleno como meio de produção de vida. Culturas significam outro olhar, constituem outras maneiras de interagir com a natureza.

Saberes tradicionais e saberes científicos estão classificados como diferentes, o equívoco, como apresenta Carneiro da Cunha (2014), é acreditar que o conhecimento tradicional é um tesouro, no sentido literal da palavra, como se fosse um acervo de conceitos acabados que devem ser preservados e ao qual não se deve acrescentar nada. Conhecimento tradicional consiste também em processos de investigação, modos de fazer e outros protocolos.

Não há dúvida de que a ciência moderna se constituiu como um conhecimento hegemônico, pois ao falarmos de ciência estamos nos referindo à ciência ocidental, e toda outra ciência precisa ser especificada, como exemplo, a ciência tradicional. Este olhar universalizante sobre a ciência moderna, como algo que está em constante processo de inovação para atingir o progresso da humanidade, naturaliza os processos históricos de mudança e justifica a subjugação de povos com culturas diferentes. Para Wallerstein (2002), as teorias universalizantes não são de fato universalizáveis e sim a representação do padrão histórico ocidental como se fosse universal. O autor propõe, na obra *O fim do mundo como o concebemos*, a substituição de um universo geométrico para um universo narrativo em que o tempo será o problema central e não mais estudo atemporal com foco no resultado. Propõe a substituição da ciência clássica fundada na onipresença, repetição, estabilidade, equilíbrio, por uma ciência da complexidade fundada na instabilidade, evolução e flutuação.

Desenvolver estudos sociais sem o pressuposto da verdade absoluta é permitir tolerância na construção do conhecimento. Na obra *O pensamento Selvagem*, Lévi-Strauss (1969) defende que a diferença entre o conhecimento científico para o conhecimento tradicional está nas estratégias para se atingir os resultados. No conhecimento científico imperam unidades conceituais, em contraste com o conhecimento tradicional que opera nas chamadas qualidades segundas, que são coisas como cheiros, cores, sabores... A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções. É a lógica do conceito em contraste com a lógica das qualidades sensíveis. Se quisermos construir um sistema-mundo alternativo ao

que hoje passa por uma dolorosa crise, temos de tratar simultaneamente as questões da verdade e do bem, visto que o modelo de ciência moderna não dispõe de instrumentos para dizer o que é bom, apenas o que é verdade. A ciência conferiu aos cientistas a capacidade de julgar a validade da verdade (WALLERSTEIN, 2002).

Se tudo o que construímos como ciência parte de um saber universalizante, que descarta o processo e reverencia o resultado como uma verdade absoluta, e que são poucas as pessoas capazes de validar essa verdade, qual é o papel da educação como instituição que possibilita transformar a realidade?

3 CONCLUSÕES PARA O “FIM DO MUNDO” – A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM FUTURO POSSÍVEL

A compreensão do trabalho como criador da realidade humana é atravessada pelo princípio educativo. O processo educativo não pode transformar o trabalho de criador da vida humana em alienador da vida do ser humano. A escolarização a serviço do mercado encontra-se presa às prerrogativas de um sistema que se alicerça na competitividade, negando educação como um direito social para todos.

As promessas do Consenso de Washington²⁴ não foram levadas a cabo na década de 90, e os resultados esperados (entre eles, o crescimento econômico prometido pelo neoliberalismo) fracassaram, resultando na crise estrutural no moderno sistema-mundo capitalista.

A análise deste trabalho foi feita dentro do espaço-tempo da transição para um novo sistema global, no epicentro do caos sistêmico de acumulação produtiva do ciclo norte-americano. O questionamento que propomos é: qual será o futuro da “educação” neste incerto lugar/tempo atual?

A sociedade capitalista, segundo Lukács (1968), assume claramente as características da reificação, pois promove a morte das qualidades humanas e individuais do trabalhador, transforma-o em inumano, em mercadoria.

A educação a serviço da economia de produção para o mercado reduz o homem; todos são possíveis compradores e possíveis vendedores. Nesta perspectiva, a educação passa a ver o indivíduo como um futuro vendedor de sua mercadoria (o trabalho). O processo de escolarização enxerga o homem como um trabalhador, que vende sua força de trabalho, ou seja, passa a ser uma mercadoria de troca esvaziada de

²⁴ Consenso de Washington foi um encontro convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?". O objetivo desse encontro foi propor reformar as economias, naquela época em crise, principalmente na América Latina, incluindo a estabilização macroeconômica, a abertura comercial e financeira, a expansão das forças do mercado e a privatização. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

humanidade, reificada com auxílio da educação que, por sua vez, é mercadoria do sistema de produção capitalista e está a serviço de sua manutenção.

Segundo Wallerstein (2002), a modernidade se justificou pela “liberdade” materialista e coletiva, condenando a hierarquia e os privilégios das bases sociais do modo de produção anterior. A mola propulsora da economia-mundo capitalista foi a acumulação incessante de capital, incompatível com a coletividade, pois a acumulação se estrutura na mais-valia. Não há recompensa material para todos.

A realidade do sistema-mundo concentrador de riquezas para os países centrais aumenta as desigualdades sociais, a miséria e a difícil inversão da realidade econômica-social dos países periféricos. As crises enfrentadas pela educação fazem parte das crises sistêmicas do capitalismo e da posição em que se encontram os Estados-nação no tabuleiro de jogos, onde os dados são lançados pelos centros hegemônicos que atuam no planeta pela “dominação ampliada” de Gramsci (1982), o qual afirma que a hegemonia não se sustenta apenas pelo aparato político-militar que gera coerção, mas como um instrumento ampliado que vai além da repressão e violência, que é capaz de fazer valer seus interesses através do convencimento, consentimento e pelo poder econômico.

O modo de produção atua diretamente sobre a vida social e, ao mesmo tempo em que busca regular as ‘vidas’, possibilita a produção de espaços para as lutas sociais. Podemos entender o conflito social como a força transformadora por excelência. Sempre que uma classe dominante afirma seus valores e sua visão de mundo, possibilita às classes subalternas também definirem uma visão de mundo própria, como proposto por Lukács (1968), na distinção entre ‘classe em si’ e ‘classe para si’.

Os movimentos sociais são um caminho que possibilita à sociedade civil manifestar-se criticamente sobre um processo escolar que aumenta as desigualdades sociais e propõe lutar por políticas que atendam às necessidades sociais da população, ou seja, lutar por uma prática educativa para os Direitos Humanos. Segundo Viola (2014, p. 195), esta prática educativa exige:

Uma proposta pedagógica que recusa a dimensão utilitária e disciplinadora do sistema de ensino, reconhecendo que os valores a serem propostos aos educandos vão além dos limites da inserção no mundo do trabalho ou nas práticas lúdicas do consumo. Educar em direitos humanos pressupõe construir valores, elaborar conceitos estéticos sobre o significado da vida, a dimensão do belo e a criticidade, tanto sobre o conhecimento quanto sobre a sociedade.

Para Gramsci (1982), uma nova concepção de mundo é possível, mas é preciso elaborar e reelaborar formas diferentes de atuação, transformar ideias em prática. A Educação em Direitos Humanos, diante do caos que vive o sistema-mundo, é apresentada neste texto como um futuro possível para as incertezas deste

longo século, pois os Direitos Humanos recusam uma única interpretação do conhecimento e se alicerçam na construção de uma cidadania participativa que elimine as desigualdades, apresentando-se como uma alternativa de globalização política que vai além das estruturas econômicas.

Viola (2014, p. 193) ressalta que a luta pelos Direitos Humanos tem sua história marcada por uma via de mão dupla, ora servindo à cultura hegemônica, com a bandeira do livre mercado, ora lutando pelo processo de igualdade no campo do reconhecimento das diferenças. O reconhecimento das diferenças só pode atingir sucesso se for fundamentado por um movimento de autonomia e emancipação. São os movimentos sociais e os movimentos dos Direitos Humanos que se manifestam contra a hipertrofia do mercado e, ao mesmo tempo em que reconceituam o princípio da liberdade para além do mercado, recuperam o princípio de igualdade para além da equidade jurídica, e ainda retomam o princípio de fraternidade como possível forma de união dos indivíduos e dos povos contra a opressão.

Seguindo o pensamento de Wallerstein (2002), diante de uma crise geral prolongada, medidas tímidas não reverterão a situação, será preciso a participação democrática interferindo nos meios de produção e sobre decisões políticas em escala global. Este caminho torna-se mais incerto e difícil porque não há exemplo histórico para ser seguido.

Inicia-se o texto com o pensamento de Wallerstein (2002), que propõe a busca por um novo sistema, que seja igualitário e democrático (uma vez que não há igualdade sem democracia e vice-versa), um sistema que rompa com as assimetrias da dinâmica da economia-mundo capitalista, promovendo autonomia para os países/pessoas de todo o globo.

Finaliza-se o texto com o pensamento de Wallerstein (2002), que propõe a visão do futuro como incerto, e se tudo é incerto, o futuro está aberto à criatividade, às possibilidades que podem resultar em um mundo melhor. Para alcançar isto, é preciso investir nossas energias em lutas contra quem prefere um mundo não igualitário e não democrático.

Enxergamos a educação como um espaço de luta contra-hegemônica, como propõe Gramsci (2001), uma educação que reconheça a todos como filósofos, uma filosofia contida na própria linguagem cheia de conceitos e não simplesmente palavras vazias de conteúdo. Uma educação que lute para o “pensar” com consciência crítica, ou seja, que promova participação de uma concepção de mundo que não é imposta, e sim elaborada pelo próprio sujeito.

REFERÊNCIAS

ARRIGHI, Giovani. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Revisão de tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; 2016.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo, 1958.

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Caderno 11 (1932-1933). Introdução ao estudo da Filosofia. In: **Cadernos do cárcere**; Vol. 1. Edição Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 93.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento Selvagem**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. PIRES, Thiago Vieira. Educação em Direitos Humanos e sociedade: para além do liberalismo. In: RODINO, Ana Maria *et al.* (Org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

WALERTEIN, Immanuel Maurice. **O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI**; tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2002.