



Pedagogía del conflicto: Brasil, un país de conflictos velados

Ana Cristina Machado de Oliveira

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - DEPARTAMENTO DE TEORÍA E
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Doctorado en Educación y Democracia

BIENIO
2006-2008

PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO:
Brasil, un país de conflictos velados

Ana Cristina Machado de Oliveira

Dirección: Conrad Vilanou Torrano

Barcelona, España
2012

CAPÍTULO IV

BRASIL: um país de conflitos velados

Para entender o Brasil é preciso estabelecer uma distinção radical entre um 'Brasil' escrito com letra minúscula, nome de um tipo de madeira de lei ou de uma feitoria, um conjunto doentio e condenado de raças que, misturando-se ao sabor de uma natureza exuberante e de um clima tropical, estariam fadadas à degeneração e à morte; e um Brasil com B maiúsculo – um país, cultura, local geográfico e território reconhecidos internacionalmente – e também casa, pedaço de chão calçado com o calor de nossos corpos; Brasil que é também lar, memória e consciência especial, única, muitas vezes sagrada (Roberto DaMatta).

A fala de Roberto DaMatta traduz muito do sentimento do povo brasileiro sobre o seu país, sua história e sua gente. O Brasil é visto, geralmente, como o país de uma beleza natural vivaz, de gente bonita e simpática, batalhadora e pacífica. No entanto convive, de forma velada, com conflitos antigos e novos em que tendo em sua Bandeira, símbolo de maior respeito ao país, a frase *Ordem e Progresso*¹, assimila-o como aquele que deve estar e manter a ordem em todas as suas instâncias e o progresso a qualquer custo.

Desde a invasão lusa nas terras dos “índios”, o Brasil ganhou nome e gente. Mesmo diante da relação estabelecida com os portugueses aqui chegados e dos brasileiros constituídos firmada no desamor pela terra, pela lavoura e pelo trabalho agrícola, então desenvolvidos pelos escravos (FREYRE), o Brasil foi se constituindo e crescendo diante de muitos olhos, rostos e gente. Economia, política, educação e questões sociais foram se moldando não próprio enfrentamento de conflitos velados e não assimilados pelo/no povo, cidadãos de um país chamado a ser alegre, feliz e constante para os outros, não para si em sua verdade cotidiana.

¹ Dizeres grafados na bandeira do país idealizado no período republicano, sob a inspiração do movimento positivista.

As seções que seguem pretendem elucidar o leitor sobre a constituição do Brasil terra e do Brasil Nação, em sua história, educação e Pedagogia, sociedade e conflitos quase sempre, velados.

4.1 BRASIL: um pouco de História velada

“Terra à vista!”

Foi neste sentido que na tarde de 22 de abril de 1500, Pedro Álvares Cabral e sua frota avistaram um monte *mui alto e redondo* cercado por uma terra verde, limpa, de um mar azul anil e calmas águas que a todos aqueles homens, navegadores experientes de uma Portugal ultramarina, iniciada pela dinastia de Avis, iriam aportar.

Cansados, sujos, maltrapilhos, famintos, sedentos de água, terra, vida, tendo como imagem a linha do horizonte por 44 dias em meio a tempestades, céu límpido, frio, calor e toda sorte que uma viagem desse porte poderia proporcionar, os portugueses avistaram uma imagem quase que, imaginamos, imaculada frente à tamanha tarefa. Foi assim que Cabral, fidalgo de origem nobre, abarcou em um vasto litoral como chefe militar e diplomático de uma esquadra composta por treze naus que traziam cerca de 1.200 a 1.500 homens que buscavam o “feito nunca feito” de Vasco da Gama, imortalizado por Camões em *Os Lusíadas*.

A História Oficial do descobrimento do Brasil nos mostra que Cabral foi desviado por ventos e ondas inesperadas e deparou-se com as novas Terras, encontrando o que Vasco da Gama, Américo Vespúcio e Alonso Pinzon não encontraram em suas buscas por terras além-mar. No entanto, a história real da descoberta do Brasil, segundo estudiosos, já era uma intenção clara para Portugal, diante do conhecimento secreto que tinha sobre a existência de terras a oeste do cabo da Boa Esperança. Em realidade, a própria constituição da História² do Brasil não poderá nos dizer o que aconteceu, pois, em 1755 os

² O Brasil, historicamente, se constituiu em diferentes períodos que são apresentados em momentos distintos. Neste estudo, vamos nos apropriar da seguinte sequência: Descobrimen-

documentos oficiais sobre o descobrimento do Brasil foram destruídos com o terremoto que assolou Lisboa, seguido de maremoto e incêndios que destruíram casas, igrejas, palácios reais, edifícios públicos, teatros. O saldo da tragédia resultou em milhões de pessoas mortas e uma história reduzida a pó e cinzas.

Contudo, acreditamos que Portugal já tinha, sim, conhecimento sobre as terras do Brasil e os guardava com muito cuidado. Isso porque, de acordo com Zweig (2008), os portugueses, famosos por seus feitos ultramarinos, garantiram de forma estratégica, através do Tratado de Tordesilhas, a ampliação da zona portuguesa das cem léguas originais para 370 a oeste de Cabo Verde. Ou seja, expansão necessária a alcançar a futura terra a ser descoberta.

Outro dado importante que Zweig nos trás está no fato de Cabral levar para sua viagem às Índias o piloto de Vasco da Gama, que conhecia o caminho mais curto desta, além das informações contidas na Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, Dom Manuel, sobre a viagem a Cabo Verde acontecer “sem haver tempo forte ou contrário” e sua narrativa sobre as novas terras em tons diferentes. Para o autor, Caminha se mostra encantado com a exuberância da natureza e dos seus habitantes e, por outro lado, sem nenhuma excitação maior em descobrir, realmente, algo sem precedentes, tratando com indiferença o novo achado ultramarino (ZWEIG, 2008).

Bueno fala sobre a não possibilidade de ser afirmada a chegada dos portugueses às novas terras ter ocorrido por vontade própria ou por um real desvio de rota, sendo o mais provável a intencionalidade do desembarque (BUENO, 2007). A carta³, então, foi entregue por Gaspar de Lemos ao retornar

ou Pré-colonial (1500-1530); Colônia (1530-1822); Império (1822-1889), subdividido no I Reinado (1822-1831) e II Reinado (1831-1889); República Velha ou Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945), acrescida do Estado Novo (1937-1945); República Nova ou República Populista (1945-1964), Regime Militar (1964-1985), Redemocratização (1985-2010).

³ A carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota de Cabral, traduz o assombro lusitano ante a magnitude da natureza encontrada nas novas terras, narrando suas primeiras impressões. É o primeiro documento oficial sobre a história do Brasil, sendo considerado o marco inicial da literatura brasileira. Foi descoberta em 1773 e em 2005 foi inscrita no Programa Memória do Mundo da UNESCO.

as terras lusas após oito dias em terras novas com Cabral que, por sua vez, retornara às Índias, a fim de cumprir seu propósito de viagem depois de ser “pego” de surpresa pelos ventos e ondas inesperadas que os levaram a descoberta dessas terras.

Descoberta essa que não teve precedentes em sua forma de ser no tocante a brutalidade, insensatez, violência física e moral que perduraram longos anos de exploração e nenhum retorno social e econômico aquela que viria ser a base, o seio de vida lusitana que viveria sob suas riquezas naturais durante séculos. Diante desta constatação, foi nos estudos realizados que encontramos uma Portugal que se satisfazia, de forma parasita, com aquilo que suas colônias lhe traziam, ou seja, não fazia uso da força e vontade e do trabalho duro, pesado.

No caso brasileiro, deixou nas mãos daqueles que formariam a colônia Brasil sua manutenção social, econômica e política. E, diante de uma Europa já moderna e visando aos tempos de entendimento sobre seus próprios países e vizinhos, Portugal estava arraigada aos preceitos da Igreja Católica, Apostólica e Romana, abrindo espaço a Inquisição e suas atrocidades em nome de um deus que pune, mata e rouba; permitindo, para sua colônia, um projeto de colonização a parte e, nele, fez uso de tramas e esquemas políticos. Não cuidou, não zelou por ela. O resultado? É, ainda hoje, uma Nação de diversos conflitos em meio ao turbilhão que os tempos modernos ainda trazem. Conflituosa em seus valores e moral. Cercada de conflitos velados que os próprios brasileiros não assimilam.

É importante termos consciência de que, ao início da ocupação portuguesa nas novas terras, uma ilusão de bom convívio entre civilizados portugueses e selvagens índios se estabeleceu. Ao primeiro contato com os habitantes destas, até então desconhecidas terras, aconteceu de forma tranquila, unindo-os por uma semana de festas e alegrias (BUENO, 2007).

O novo território europeu era povoado pelos tupis-guaranis que chegados no litoral brasileiro expulsaram os tapuias, outros povos que ali viviam. Devido à desertificação e ao crescimento demográfico do território anterior, os tupis-

guaranis estavam a procura de terras férteis. Encontraram no litoral, água em abundância, frutos, peixes e terra para cultivar mandioca e milho - considerados símbolo de civilização. Diante disso, eram vistos como povos evoluídos, enquanto os tupuias “bárbaros” por serem, ainda, coletores e caçadores. Estes, por sua vez, já haviam expulsado da mesma região os chamados *homens dos sambaquis*⁴ por a considerarem próspera em recursos alimentares (BUENO, 2007).

Podemos perceber, diante desta breve narrativa de Bueno, que o controle de uma região, de um povo sobre o outro sempre existiu e, talvez, ainda existirá por muito tempo. Isso porque, o homem é tomado pelo instinto de sobrevivência e, além, sua propensão egocêntrica o leva a ganância e a vontade de ter mais e maiores espaços que produzam riquezas e domínios geradores de poder e força. Egocêntrico no sentido de *ser* mais que o *outro*, não estando ao lado do *outro*, não tendo o sentido da alteridade que o *eu* interno, o *eu* de cada indivíduo pertencente ao mesmo espaço comum sente, zela, aciona e vê.

Enquanto a Europa já viva uma época em que se procurava a não escravatura dos homens, Portugal se voltava ao *continuum* dessa prática. Por não ter homens suficientes para povoar o novo território e para nele trabalhar, o desmantelamento das tribos indígenas e o tráfico de escravos se tornou uma prática de trabalho sem esforços físicos à Coroa e ao seu povo.

É neste contexto, portanto, que Portugal disseminou duas grandes barbáries contra a vida no Brasil. A primeira foi com os Índios que, como foi dito anteriormente, logo ao início de sua chegada, os portugueses começam uma relação de trocas e bom convívio para, posteriormente, viverem séculos de exclusão, confinamento e extinção num grau de violência nunca compreendido

⁴ Os sambaquis eram depósitos de materiais orgânicos e calcáreos colocados em um determinado lugar pelos homens que ali viviam e que, empilhados ao longo do tempo, pereceram à ação intempérie e acabaram por sofrer uma fossilização química formando os *Sambaquis* (do tupi *tamba'ki*; literalmente "monte de conchas") e estão distribuídos por toda a costa brasileira, em especial no sul de Santa Catarina, Brasil. Mais conhecimento ver a tese de doutorado de Andreas Kneip que analisa o “**O povo da Lagoa**”, 2004, e que está disponível em www.teses.usp.br

pelos “atrasados” seres que viviam em paz, harmonia e respeito com sua sociedade. Uma sociedade estabelecida de forma participativa e altera, num mundo próprio e com seus valores e cultura bem constituídos. A segunda estava os africanos trazidos de seus países de origem nos navios negreiros, jogados ao descaso e todo tipo de humilhação resultando num dos processos de escravização que mais se conservou no mundo todo e que nutre, ainda hoje, um fio de permanência.

Os índios mantinham uma sociedade justa, equilibrada, sólida e estável; erguida em princípios morais e éticos que os organizava. Cláudio Vilas-Boas, indigenista brasileiro, considerava os índios homens equilibrados com a família, a comunidade e a natureza, sendo capazes de nos dar várias lições de vida, pois, ainda procuramos diante da nossa curta passagem pela Terra somente o acúmulo de riquezas.

Isso porque os índios se ajustavam àquilo que tinham e, de forma coletiva, caçavam, pescavam, faziam coleta de plantas e frutos. Usavam uma economia natural e de subsistência. Tinham em si o sentimento de acolhimento e respeito, seja entre seu povo ou com a Terra, pois eram livres e tinham iguais direitos.

Florestan Fernandes, em sua obra *A organização social dos Tupinambás*⁵, traduz esse sentimento através de um diálogo travado por um velho índio Tupinambá com o francês Jean de Léry, pastor calvinista, relatando-o assim:

Uma vez um velho perguntou-me: por que vindes vós outros, *mairs* e *perôs* (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele supunha, mas dela extraímos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: e por ventura precisais muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o

⁵ Livro que mostra a organização dos Tupinambás, ou seja, grupos tupis que ocupavam uma ampla área que se estendia desde as regiões meridionais às setentrionais das terras descobertas, sua organização social e educacional; sua forma de ser e viver.

pau Brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! Retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de quem me falas não morre? – Sim, disse eu, more como os outros. Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morre para quem fica o que deixa? – Para os filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós *mairs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados (FERNANDES, 1989, p. 83-84).

Percebemos o quanto de liberdade de *ser* e viver estavam imbuídas nas tribos indígenas até a invasão portuguesa em suas, até então, terras. O fato de não compreenderem o mecanismo econômico que moldava aqueles que ali chegavam a fim de satisfazerem suas vaidades civilizacionais, os traduzem em indivíduos ricos em sua forma mais humana: a compreensão de que vivemos da terra e daquilo que ela nos dá; a capacidade ver e viver, conscientemente, o mundo de Maya⁶; a sabedoria de amar seu grupo social como ele é e com ele crescer, amadurecer. À isso, talvez, podemos identificar o “bom selvagem”, termo que os lusitanos deram aos índios assim que aqui chegaram como forma, segundo Bueno (2007), de designar a ideia de uma divisão entre os nativos que cooperariam aos interesses portugueses daqueles que não.

Os negros africanos, por sua vez, foram trazidos de suas tribos por outros africanos que, condenados a sorte em seus países de origem, via no processo escravagista uma forma de sustento. Da saída de suas tribos, a entrada aos navios negreiros, a viagem longa, a incerteza da sobrevivência, a angústia de não saber onde estavam e para onde iriam e a chegada as terras brasileiras, fez dos homens, mulheres e crianças africanas pesarem suas próprias vidas.

⁶ *Maya*, do sânscrito, tem diversos significados, mas vamos nos ater ao de *ilusão*. Muito difundido na cultura oriental, o ‘Mundo de Maya’ se traduz no mundo das ilusões que o homem vive. Esquecendo-se que não vive só nesse mundo, mas em comum com seus elementos e com outros homens, o Homem crê na matéria que o limita a *poder ter* (externo) e não ao *Poder Ser* (interno) mais nesse mesmo mundo e atuar nele de maneira mais consciente e livre da própria matéria do dia-a-dia. Significa dizer então que vivemos num mundo de ilusão, num “Mundo de Maya”.

Largados a todo tipo de mazelas, insalubridade, falta de água e alimentos, amarrados e amordaçados, violentados física e moralmente, morriam aos milhares e seus corpos eram jogados ao mar sem o direito a suas cerimônias religiosas. Queremos registrar que a escravidão foi um regime brutal, de falta de humanismo e encontro com o “Maior em Nós”, a Vida. Vida de cada indivíduo arrancado do seu seio e trazido a locais desconhecidos e a mercê de toda a sorte durante as longas jornadas em alto mar. Ao se produzirem, ou melhor, se reproduzirem no Brasil, não tinha o direito a constituição de uma família, de um lar, de amar seus filhos. Eram tratados como bichos, animais sem nenhuma indicação de raça que animais comuns tinham.

Diante desse contexto, podemos perceber que os Índios começaram a ser destituídos de sua constituição ética e moral em prol da manutenção da pré-colonização do Brasil. Já os negros africanos, vieram no período de colonização propriamente dita. E é importante frisarmos que, de início, logo nas três primeiras décadas de invasão lusa, não houve interesse maior por nossas terras por parte da Coroa portuguesa. Isso porque não foi encontrado, diante mão, ouro ou especiarias. Assim, o comércio lucrativo das Índias, da África, das ilhas Molucas e do Oriente supria os interesses econômicos dos lusitanos.

Contudo, tal situação não se prolongou por muito tempo. E, nos primeiros trinta anos de descobrimento, ou o período pré-colonial,

O vasto território localizado na margem oriental do Atlântico estivera virtualmente abandonado, entregue quase que exclusivamente nas mãos de naufragos e degredados portugueses e espanhóis, e intensamente percorrido por traficantes franceses de pau-brasil (BUENO, 1998, p. 10).

Isso porque, diante do fato de essas terras não possuir ouro, especiarias, pedras preciosas ou marfim, nenhum fidalgo ou soldado, erudito ou intelectual queria atravessar o Mar Tenebroso e por aqui ficar. A saída de Portugal foi enviar tais naufragos e degredados para povoar nossas terras, pois não pretendia dispensar recursos à elas e sua possibilidade de ocupação propriamente dita, pois o lucro com as Índias ainda era satisfatório à Coroa portuguesa. O resultado foi, em 30 anos, uma região sem identidade, sem leis,

com um vasto litoral a mercê dos franceses que, rondando-o, desejava tomá-lo para si; e o pau-brasil era o único bem de valor dessas terras.

É importante refletirmos que o Brasil era uma terra imensa de pau-brasil. *Uma rica natureza a ser usada e explorada sem nenhuma preocupação além do ganho imediato, segundo métodos que se materializaram no destino irônico da árvore nacional* (PÁDUA apud MARCONDES, 2005, p. 26). Ou seja, correu uma exploração sem limites e precedentes, rudimentar e impiedosa, consagrando a destruição de nossas reservas naturais já no início da própria constituição do país, realizada sem nenhuma coerência ou projeto político e econômico.

De acordo com Marcondes, isso acontecia porque se deparavam com a:

Avareza do Velho Mundo, que impunha restrições espaciais e ecológicas ao crescimento da economia européia, viram, por exemplo, na Mata Atlântica, um potencial grandioso de exploração que jamais se esgotaria. Havia a sensação de inesgotabilidade dos bens naturais (MARCONDES, 2008, p. 28).

Tal sensação acreditamos, ainda perdura no inconsciente coletivo da população brasileira. E, no contexto histórico, podemos perceber que o ganho imediato passou a ser, a partir da criação da colônia, uma das mais lucrativas economias para a Coroa portuguesa e, em consequência, para toda a Europa o que gerou o início do tráfico do pau-brasil e que levou os portugueses a ficarem mais atentos para com a futura colônia.

Um dos países europeus que mais fazia uso dessa atividade ilícita era a França, mesmo que constituísse desrespeito ao Tratado de Tordesilhas. Os portugueses tinham conhecimento deste, porém, sem provas legítimas. Mas, em junho de 1532, uma frota portuguesa ancorou em Málaga, porto espanhol no Mediterrâneo para abastecimento e encontrou um navio francês. Na suspeita de que viessem com um carregamento de pau-brasil, os portugueses, de maneira estratégica, armaram um esquema para apanhá-los: ofereceram biscoitos e comboio até seu destino, na Marselha. Aceitando as propostas, as

naus começaram viagem em agosto e, já em alto mar, durante uma conversa sobre a rota, planejada pelo capitão português Antônio Correia, os franceses foram, imediatamente, presos (BUENO, 1999). Nos porões do *Peregrina*, navio francês que zarpara de Marselha em dezembro de 1531 e chegara em Iguazu, feitoria⁷ portuguesa de Pernambuco, em março de 1532, estava carregado com cerca de 15 mil toras de pau-brasil, 600 papagaios, óleos medicinais, três mil peles de onças, toneladas de algodão e amostras de minerais, deixando os lusos perturbados com tamanho feito em apenas quatro meses (BUENO, 1999).

Segundo Bueno (1999), o que aconteceu foi que tal feitoria estava guarnecida com, somente, seis soldados e os franceses não tiveram dificuldades em tomar o lugar. Mas, ao que o *Peregrina* era apreendido no Mediterrâneo, a feitoria era reconquistada em Pernambuco. Esse fato resultou no limite dos tratados e das ações repressivas diante dos franceses, levando os portugueses a conclusão de era preciso colonizar o Brasil. É quando começa o período das chamadas capitânicas hereditárias⁸ e as terras dos paus-brasil passa a ser conhecida como colônia oficial de Portugal, dando início ao seu processo de colonização.

Colonização é uma palavra que deriva do verbo latino *colo* e que se traduz em cultivar, morar, cuidar, querer bem a, proteger, realizar, honrar, venerar. Não foi bem o que aconteceu em terras brasileiras, já que a edificação da colônia portuguesa se deu de forma ocupacional de seu espaço físico e de seus indivíduos, pois “colônia” significa, também, espaço que se ocupa, terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar.

⁷ No período da colonização portuguesa foram criadas as **feitorias**, ou seja, postos avançados de controle do Império português que representava os interesses políticos e militares da Coroa em comum aos interesses comerciais da colônia.

⁸ **Capitânicas Hereditárias**: forma pela qual o império português encontrou para administrar o território em processo de colonização. Nestas, a Coroa explorava áreas particulares com a doação de lotes de terra, bem como fez nas ilhas atlânticas. Teve início no século XVI e foi extinta sua hereditariedade no século XVIII pelo Marquês de Pombal permanecendo a denominação capitania.

Neste sentido, o Brasil é formado, desde a ocupação portuguesa às Terras brasileiras⁹, em 1500, por uma mistura de povos com culturas, moral e valores distintos que moldaram um único povo, o brasileiro¹⁰. Que surgiu, então, *da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos* (RIBEIRO, 1995, p. 19) que se misturaram a outras índias e, depois, concubinas lusas de forma a delinear as novas terras e o novo povo.

Novo povo por instaurar um modelo de estrutural societário que inaugurou uma nova forma de sociedade e economia baseada na escravidão e na servidão, continuada, ao mercado mundial. Por outro lado, velho, por representar a expansão ultramarina da Europa na visa de lucros da exportação através da colônia para o mercado mundial, no dano a sua população ou na importação dela (RIBEIRO, 1995).

Podemos perceber, diante dos fatos apresentados, que o processo de colonização do Brasil ocorreu mediante a conflitos econômicos e territoriais, por assim dizer. E, diante de uma objetividade prática para com o novo território, os portugueses tiveram em vista a ideia de instalar a agroindústria e comércios de grandes proporções nas novas terras, onde toda a produção de exportação da colônia teria como mão de obra os índios e os escravos que não teriam direito a terra tão pouco à educação (COSTA, 2007), tendo por base um caráter exploratório e predatório da natureza diante de uma relação meramente utilitarista (MARCONDES, 2005) em que *O Brasil nada mais era do que uma*

⁹ Já fizemos uma análise profunda, no capítulo II, sobre a Educação e a Pedagogia do Conflito. Neste capítulo, vamos nos aprofundar na estruturação da educação e da Pedagogia no Brasil propriamente ditas. Como ocorreu, suas nuances e seus conflitos velados. O propósito é verificar como ela se delineou e se fixou diante da violência física, moral e psicológica na própria formação do povo brasileiro e de que forma isso afetou, direta ou indiretamente, a constituição educacional e pedagógica do país. Para tanto, vamos, brevemente, passar pela História Geral do Brasil a fim de embasarmos teoricamente o propósito acima apresentado. Para o aprofundamento do tema, indicamos: BUENO (1988, 1999, 2007), COSTA (2007), DAMATTA (1986, 2004), HOLANDA (1960), RIBEIRO (1995), ZWEIG (2008).

¹⁰ Brasileiro é um vocábulo que, a partir do século XVIII, assinala aquele que é natural do Brasil. Porém, entre os séculos XVI e XVII era entendido como aquele que se dedicava ao negócio do pau-brasil (MARCONDES, 2005). No entanto, no século XIX, artigos e panfletos levavam a discussão se a denominação dos habitantes da colônia deveria ser *brasileiro*, *brasiliense* ou *brasiliano*. As dúvidas corriam entre aqueles que pensavam sobre a colônia e Hipólito José da Costa, dono do jornal Correio Brasiliense, com sede em Londres, dizia que brasileiro era o português ou o estrangeiro que aqui chegava, brasiliense era o indígena e, o natural destas terras, seria o brasiliense (GOMES, 2007)

unidade geográfica formada por províncias estranhas umas às outras (LIMA apud GOMES, 2008, p.111) a procura de identidade e respeito.

É quando percebemos que a formação ética e moral do povo brasileiro está pautada em esquemas obscuros dos senhores de Portugal, dos degredados que as terras lusas não queriam em seu território e que eram aqui despejados sem identidade alguma. Por outro lado, temos a formação ética e moral de outros povos que foram chegando tais como os franceses, espanhóis, ingleses, e dos próprios portugueses com famílias constituídas e foram agregando novos valores e começaram a zelar por suas novas terras no período de expansão colonial do continente brasileiro.

Podemos intuir, então, que o Brasil é constituído de conflitos velados que se expressam no racismo de um povo que tem racismo ao racismo; no passivo ambiental que não tem consciência para a ação positiva à nossa casa comum; na economia que incita o mercado competitivo sem amparar, muitas vezes, o mercado interno do país; na política imbuída de avarezas, corrupção e falta de senso moral e ético; na cultura voltada a pequenos grupos elitizados; na televisão, nos jornais e revistas que se confunde com os intelectuais e com as celebridades instantâneas; e o povo da rua, das favelas, da miséria que não passa perto desses que vê ou ouve, mas que sustenta sua credibilidade e confiança. Nos espaços da casa enquanto lar, local sagrado, e da rua, enquanto comum, local profano.

Conflitos velados na educação que forma a pirâmide da insustentabilidade dos ricos nas escolas de ponta e nas universidades públicas; e dos pobres, trabalhadores comuns e que veem de escolas públicas e são mantenedores das universidades e faculdades particulares. Na Pedagogia que se confunde com o ensinar crianças e o orientar adultos; na *psico* alguma coisa, sem sentido muitas vezes, que enche as burlas do ensino privado sem ética e respeito à própria educação. Assim se formou o Brasil. Assim se emoldurou o Brasil: na alegria do povo, nas festas religiosas e profanas, no acolher de países miseráveis e no velar do acolher seus miseráveis. Diante da *ordem* e *progresso*, o Brasil político e econômico se coloca como que o sustentáculo

verde do mundo, de grandes áreas para o gado e para as sementes; o sustentáculo das novas colonizações que vão nos permeando com novas propostas e ideias antigas; o sustentáculo de si mesmo que não se aconchega com tantos braços... O Brasil Terra, gente, trabalho, força, garra, ingenuidades às vezes, se torna braços etéricos de si mesmo diante das adversidades e das morosidades; e é por isso que nos emocionamos com a melodia do nosso Hino Nacional, é por isso que o amamos tanto!

Talvez esse seja o grande conflito velado no Brasil: amá-lo e repudiá-lo? Não! Não podemos repudiar quem nos ampara, nos dá casa, chão, água e comida! Amamos a exuberância das terras brasileiras. Repudiamos, sim, a politicagem, o jeitinho, a falta de senso e ética moral presente em muitas searas da sociedade brasileira.

A sociedade que existe hoje no Brasil difere daquela que se formou no período da colonização por sua modernização e, em consequência, pelo conhecimento técnico-científico e pelos novos valores que foram sendo arraigados nas cinco regiões¹¹ que formam, hoje, o país. Estamos cada vez mais exigentes. Estamos não só eurocentrados, mas americanizados e orientalizados em todo o nosso viver e, mais uma vez, esquecidos de compreender quem somos, o que somos e que traço comum temos uns com os outros enquanto pertencentes ao Brasil.

Em se tratando de conflitos, à época do descobrimento oficial, presumimos que um dos primeiros que o Brasil enfrentou, além da questão com os índios, remonta sobre a escolha do seu próprio nome. Os descobridores e o poder da Igreja Católica tiveram um impasse para definirem o nome que iria ser designado às novas terras. Os missionários de Jesus queriam o nome de “Terra de Santa Cruz”. Já os descobridores, preferiam o nome “Brasil”, que indicava a árvore nativa da região e que viria ser o maior material de exploração portuguesa durante muitos séculos.

¹¹ São cinco regiões que formam, geograficamente, o Brasil: [Centro-Oeste](#), [Nordeste](#), [Norte](#), [Sudeste](#) e [Sul](#). São Unidades de Federação que indicam as estatísticas, os sistemas de gestão pública, aplicação de políticas públicas dos governos federal e estadual, no entanto, sem autonomia política.

Bueno nos traduz esse conflito na rede de muitos significados, mais antigo que seu próprio:

[...] Uma das tantas ilhas mitológicas espalhadas pelo mar Tenebroso se chamava Hy Brazil. Era um território lendário, associado com a trajetória de São Brandão, místico irlandês que, no ano 565 da era cristã, tinha partido para o oceano em busca de uma terra sem males. Depois de terrível peregrinação náutica, o religioso enfim chegou a uma ilha “movediça, ressonante de sinos pelo velho mar”. Batizou-a de Hy Brazil, a Terra da Bem aventuraça. Brazil provém da palavra celta “bress”, origem do inglês “bless” – que quer dizer “abençoar”. Portanto, o nome do Brasil nasceu não só da árvore abatida aos milhões, mas também de uma ilha abençoada (BUENO, 2000, p. 95).

O Brasil é um país abençoado em sua majestosa área verde, campos floridos e ampla biodiversidade. Podemos dizer que temos certo conforto hídrico e econômico. Não temos histórico de catástrofes naturais, raros eventuais fenômenos. Se considerarmos assim, somos uma terra de “Bem-aventurança”. Por outro lado, estamos longe de termos igualdade de renda, de amenizar a hierarquia herdada da oligarquia lusa, de sairmos do jeitinho e da politicagem, de termos segurança pública e uma educação de base a todas e a todos os brasileiros.

Nosso país de conflitos velados está em volta a desvelar o “brasileiro” do próprio Brasil em que, na procura de si mesmo moderno, democrático, igualitário e iluminista, potencia mundial, ainda é o “país do futuro” que possui leis, ideias e vontades pautadas nesses ideais, contudo, sem ação dirigida a eles. O conflito pode estar, também, no “ainda não” é ou “o vai ser” ou ainda “nunca foi”, pois possui, de forma implícita, a falta de uma referência estável de um *brasil, Brasil*, como nos lembra Roberto DaMatta.

No entanto, a falta do *brasil, Brasil*, é dirimida diante da grandeza continental de nossa natureza e biodiversidade, de nossa alegria e prazer, leveza e amabilidade. O resultado é um o povo *deitado em berço esplendido* e que, ao mesmo tempo, desrespeita a Constituição, gerando um paradoxo estrutural que reflete na forma de ser e viver do brasileiro. É quando Carlos Drummond de Andrade, um dos maiores poetas brasileiros, assina em 1934, que *precisamos descobrir o Brasil* e que está ainda, *escondido atrás das florestas*. Escondido,

velado. Reafirmando que o Brasil é um país de conflitos velados e é preciso compreendê-los para termos um Brasil real e não oficial.

Por sermos colonizados, temos, ainda, o conflito de não termos uma identidade brasileira. Uma postura de brasileiros. Somos um continente de cores, ideias, formas e culturas. Nossa história enquanto nação, gente, sociedade, é muito curta. Temos, apenas, 500 anos. Somos jovens diante da Portugal que nos colonizou. E esse passado nos chega como sombra. Sombra da tradição escravocrata que nos coloca na imagem de “povo” e que percorre a sociedade classista e hierárquica que temos, resultando em uma divisão destas cada vez mais intensas.

Por outro lado, temos que nos aperceber que o homem, enquanto parte do meio em que vive, muda através do resgate de uma identidade nacional e não através das guerras ou violência. A esse resgate soma-se a globalização do/no mundo e sua dimensão a ele e, em consequência, aos homens. E é o acesso a essa cultura que nos faz, direta ou indiretamente, pensar sobre a nossa própria.

Sem identidade e cultura, temos o conflito entre amabilidade e agressão; afeto e violência; franqueza e peculato. Não temos justiça social, distribuição equilibrada de renda, pleno acesso à cidadania. Tais fatores alcançam índices elevados de exclusão em todas as suas formas, e a pobreza extrema de certas regiões do país mostra que temos, entre os brasileiros, forasteiros de sua própria nação que vive o conflito de pertencer ou não pertencer ao Brasil.

No entanto, esta questão não é exclusiva do Brasil. Fatores como distribuição de renda, acesso a educação e a saúde, dentre outros, é uma jornada que países “desenvolvidos” atravessaram, ou atravessam diante das atuais crises econômicas mundiais. É preciso termos claro que o atual sistema que gira em quase todo o mundo é o capitalismo. Esse sistema funciona de maneira mais precisa quando se tem consumidores com dinheiro consumindo e outros produzindo para ser consumido numa roda de capital sem parada. No caso brasileiro, especificamente, se abre espaço na economia para o consumo das

classes menos favorecidas terem acesso aos bens de consumo capital. Dessa maneira, a massa se sente pertencente a esse sistema sem a ele fazer parte efetivamente. Daí resulta, no nosso entendimento, mais uma situação de conflito velado, no caso econômico, que se instaura no país e não é refletido, discutido, compreendido pela população em geral. Mas, nesse caso, o importante é participar, se sentir parte integrante desse sistema na sua, na nossa casa, pátria comum, Brasil.

Neste sentido, se *ser brasileiro* representava à época da colonização o agente do tráfico de pau-brasil, é preciso que, hoje, se entenda e se busque a identidade de *Ser brasileiro*. Ser pertencente a uma nação que produz, que alimenta seu povo, que tem valores e moral próprios, que pensa e reflete sobre si mesma e não por padrões de comportamentos estabelecidos por outras nações. Se fomos inseridos no mundo ocidental, como bem colocou Saviani (2008), através de três aspectos articulados de maneira profunda: a colonização, a educação e a catequese, é preciso, mais do que nunca, sentir-se brasileiro e saber que estamos nos inserindo no mundo pela ciência e tecnologia de pontas que temos, pela arte e cultura criativas, pelo conjunto de leis bem elaboradas e discutidas, pelas alternativas de sustentabilidade econômica e ambiental.

O conflito está, então, em não conhecermos tais movimentos em seu cerne, não refletirmos sobre eles e, acima de tudo, não sermos educados para compreender o Brasil tal qual ele é. Infelizmente, ainda temos o rastro das oligarquias impregnadas nas relações sociais e políticas, ainda não temos uma educação de base que nos assegure a compreensão e apreensão dos processos que nos envolvem e nos regem para que possamos aprender a pensar por nós mesmos e nos identificarmos como Brasileiros. Pois a experiência que já tivemos não pode ser imune ao tempo e não podemos usá-la como essência, considerando-a como um produto disponível aos tempos atuais. Precisamos saber usufruir dela para construirmos estados de brasilidade em que nos encontremos uns com os outros, com o Brasil.

Deste modo, o conflitivo processo de colonização do Brasil está presente no contraste da ação colonizadora com os indígenas e com os negros africanos e, posteriormente, com a população que nascia destes. E não podemos esquecer que a exclusão social e educacional, o autoritarismo, a violência e a política antidemocrática foram e ainda é parte de um mundo disposto em amplos grupos econômicos e no seu atrelamento a países dependentes de sua hegemonia.

Infelizmente, são informações, dados, conhecimentos que não fazem parte das discussões dos indivíduos. Seja na família, na escola, nas conversas informais não se é discutida a visão real do mundo que vivemos hoje. As pessoas estão alienadas diante dos acontecimentos que as rodeiam. Não se reflete tão pouco se discute sobre esse real. E, nesse caso, não é uma exclusividade de países pobres, miseráveis ou em ascensão na roda econômica mundial, mas, sim, de uma rede de conexões ocultas, como diria Fritjof Capra, que provocam outras formas de viver e ver o mundo que parece não se importar com o mundo real. Importa o mundo que se vive de aparências e sentimentos superficiais do que se vive e se usufruir em determinados momentos.

Isso gera estados de violência que, desde sua configuração, pertence ao Brasil. Faz parte dos conflitos velados que encabeçam um dos maiores problemas que o país enfrenta nos dias atuais. Colocamos como um conflito velado por não ser encarado de maneira objetiva e direta diante das forças que a coordena e, muitas vezes, a manipula para interesses obscuros.

O Brasil é considerado um país de alegrias, tranquilidade, paz e harmonia. Casa aberta a outros povos e nações. No entanto, trás em suas entranhas estados de violência que recaí, diretamente, em todos os setores da sociedade brasileira que nasceram juntos com a colonização do país, na derrocada da civilização indígena, no envio bruto de escravos às novas terras, na maneira bárbara com que os negros africanos aqui chegaram.

Historicamente, portanto, foram com os Índios através de violência física dos recém chegados lusitanos e através da violência moral dos jesuítas quando do

apaziguamento e doutrinação rígido a fim de “atenuar” a situação perversa que ali começava a ser estabelecida. Foram outros povos como os espanhóis, os franceses, os holandeses, os ingleses requerendo seus “pedaços” de terras férteis e o que delas poderiam usufruir; foram os próprios índios que já não conheciam mais “sua” terra e sua gente, seus valores e cultura; foram os negros que, cansados de serem escravizados e mantidos como animais, lutavam com as armas que conheciam para deixar de ser escravo; foram os próprios brasileiros depois constituídos, misturas destes povos, que lutavam por si, entre si e pelos outros, sem saberem, ao certo, que rumo estava a tomar.

Ao final do século XVIII, enquanto o velho mundo aspirava a democracia, discutia sobre o ideal Iluminista, no Brasil estávamos com uma população em torno de 3 milhões de habitantes. Uma miscigenação de pessoas que desembocaram numa realidade de conflitos velados e violência armada em prol de interesses pessoais e, além, de determinados interesses de Estados e Nações exteriores. Um conjunto de pessoas que seguiam valores e moral estabelecidos e inspirados pelo modelo europeu de ser e viver.

Desde então, conflitos violentos, armados e sangrentos; conflitos psicológicos, agressivos e não-armados se fizeram presentes na história do Brasil, no seio de uma sociedade que se desenvolveu na formulação emblemática de um evento principal: sua própria descoberta, criada e recriada historicamente de forma imaculada.

No período colonial, a violência armada e psicológica tinha a função de justificar a presença dos portugueses na colônia já que a resistência dos índios era forte, guerreira. E com o passar dos tempos, com a miscigenação dos povos que aqui viviam foi-se ampliando num vasto território sem identidade e leis, como já vimos anteriormente. Mas é com os Bandeirantes¹² que o processo violento se esboçou mais fortemente, pois era preciso desbravar o

¹² Os Bandeirantes foram homens do sertão de São Paulo que, a partir do início do século XVI, viajaram pelos serões brasileiros em busca de riquezas minerais, além da caça aos índios para a escravização e o extermínio de Quilombos (local de refúgio dos escravos no Brasil).

interior da colônia e, por certo, os índios daquelas regiões iriam resistir ao invasor, nascendo mais um motivo justificável pelo uso de violência armada.

Os ciclos do pau-brasil, do açúcar, do ouro e do café, presentes no período colonial em que diversos elementos econômicos foram produzidos no Brasil, tinham grande valor no comércio europeu, cada qual com sua peculiaridade. Até esses períodos, os interesses econômicos e políticos estavam voltados aos lusos, sem qualquer retorno aos brasileiros já constituídos. Não havia participação dos lucros daqueles que trabalhavam nestes ciclos, ao contrário, havia uma forte pressão ao ganho cada vez maior a fim de ser repassado a Coroa portuguesa. Por outro lado, no período que poderíamos chamar de pré-independência, nem todo o lucro produzido no Brasil se encaminhava a Portugal. Aqui, já começava a se fortalecer os interesses de uma burguesia que se moldava e os lucros, de maneira geral, com elas ficavam.

O resultado desses ciclos foi o de guerras e revoltas armadas entre proprietários de terras, escravos e lusos. Por outro lado, os brasileiros começavam um movimento de libertação da Coroa, querendo a emancipação do Brasil de Portugal. Assim, a abertura de vias urbanas e entre províncias, construção de ferrovias, vinda de imigrantes italianos moldam uma nova fase do Brasil, abrindo espaço para que o processo de independência se consolidasse.

É o que ocorre em setembro de 1822 através de uma guerra civil armada entre lusos e brasileiros com o intuito de firmar a independência do Brasil e que gerou conflitos econômicos e diplomáticos. Nesse processo várias províncias do Brasil a fora se uniram por um bem comum a todos os brasileiros. Um exemplo forte de união entre diferentes ideologias neste período, esta na luta pela independência da Bahia (1821-1823), onde brasileiros liberais, conservadores, monarquistas e republicanos uniram forças contra os portugueses para que a Bahia fosse livre e sua economia e política tivessem vida própria. O resultado, tanto desta quando do processo de independência do Brasil foi de milhares de vidas que se foram em prol da liberdade do país.

Consolidado o I Reinado (1822-1831), novas guerras e revoltas¹³ armadas entram em processo de ebulição contra o domínio deste. Os impostos eram muito altos e os produtores de diversas áreas não conseguiam obter os lucros que desejavam e o resultado foi de conflitos econômicos, políticos e ideológicos entre as províncias e o Império; entre os negros e índios, ainda escravos; entre os mestiços que lutavam pelo seu reconhecimento enquanto brasileiro. Ou seja, conflitos de caráter elitizado e popular em que a força do poder sobressaiu à do povo, mesmo fazendo parte da luta armada em prol de um país livre do Império.

No II Reinado (1831-1889) a massa de brasileiros não teve acesso a esse poder e não se consolidou uma participação efetiva da sociedade nas discussões sobre os temas que envolviam as questões econômicas, políticas e sociais do Brasil de então. Mesmo assim, as lutas armadas¹⁴ continuaram para que os interesses políticos e econômicos da elite brasileira já em expansão se consolidassem ao lado dos conflitos sociais que a abolição da escravatura¹⁵ já indicava.

No cerne desse processo ocorre a Proclamação da República Federativa do Brasil em 1889 e que perdura até os dias atuais. A proclamação aconteceu diante de um conflito de interesses políticos junto à monarquia lusa, envolvidos por interesses econômicos e ideológicos e marcado pelo domínio das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. Nesse período, ocorrem várias revoltas e problemas sociais nos quatro cantos do território brasileiro.

¹³ Dentre os **conflitos armados** citamos, no I Reinado, a Guerra pela Independência da Bahia (1821-1823), a Guerra pela Independência do Brasil (1822), a Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul (1835-1845), a Revolta dos Malês na Bahia (1835), a Cabanagem no Pará (1835-1840), a Sabinada na Bahia (1837-1838) e a Balaiada no Maranhão (1838-1841).

¹⁴ No II Reinado, citamos os conflitos armados da Revolução Liberal entre Minas Gerais e São Paulo (1842), da Praieira em Pernambuco (1848-1850) e da Guerra do Paraguai (1865-1870) que se configurou no maior conflito armado internacional ocorrido na América do Sul, pois se tratou de uma Tríplice Aliança entre Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai.

¹⁵ **Abolição da Escravatura:** o Brasil foi o último país do mundo a extinguir a escravidão, a dar liberdade aos escravos, aos homens enquanto indivíduos da sociedade brasileira.

É quando, ao final do período da República Velha¹⁶ (1889-1930), o Brasil mantinha, ainda, o modelo econômico agrário-exportador, mas que foi atravessado, literalmente, por um surto industrial que deu origem à nacionalização da economia no país, surgindo a burguesia industrial urbana. O país sai da mão de obra escravista e passa a usufruir dos trabalhos dos imigrantes europeus que começam a chegar à procura de trabalho. Já instalados e com algumas colônias fixadas por diversas regiões do país, entre os anos de 1917 e 1920, realizam pequenas greves e reivindicações, a fim de obter esparsas leis que assegurassem seus interesses (ARANHA, 2006), pois advindos de uma cultura já adiantada não aceitavam as condições de trabalho oferecidas por muitos donos de terras e comerciantes brasileiros.

Assim, a década de 20 foi cercada de contestações, sendo um período de reflexões e criações na cultura, na política, na educação através de movimentos que desejavam sua ampliação e que estavam abertos a mudanças políticas e econômicas, pois estavam em conflito com o conservadorismo da oligarquia agrária. Alguns conflitos foram armados e violentos tais como o movimento da Coluna Prestes, outros elitistas como a Semana da Arte Moderna de 1922. Neste sentido, podemos dizer que foi um período de relativa democracia no país.

Contudo, a Revolução Constitucionalista de 1932¹⁷ levou diferentes grupos sociais e econômicos como intelectuais, militares, políticos, burguesia industrial e comercial, opor-se às forças conservadoras da aristocracia rural, dando espaço a lutas armadas, mais uma vez no país. Ou seja, começa um período de estado conflitivo armado que culminou num golpe de Estado que Getúlio Vargas provoca em si mesmo¹⁸ durante a República Velha, e que se

¹⁶ Neste período, conhecido por período Oligárquico, Aranha (2006) nos lembra que o governo estava centrado nas mãos de poucos que indicavam a escolha dos governantes de forma não democrática, sendo controlada pela elite. Em diferentes situações ou lugar, era firmada a influência dos coronéis ou de fazendeiros de café ou criadores de gado.

¹⁷ Movimento que ocorreu no estado de São Paulo, Brasil, num curto período de tempo. Entre julho e outubro de 1932, tal movimento pretendia derrubar o Governo provisório de Getúlio Vargas e promulgar uma nova Constituição no Brasil.

¹⁸ O ano era de 1937 e haveria eleições presidenciais livres em 1938. Estudos mostram que, para não sair do poder, Getúlio Vargas cria, através do Plano Cohen, uma tentativa comunista no Brasil, apesar de tê-lo negado. Diante do terror causado por esse tipo de governo à população em geral pelos detentores do poder, a própria população se consternou com Getúlio

denominou Estado Novo, de 1937 a 1945. Caracterizado por ser centralizado e ditatorial, sofreu influências do Nazismo e do Fascismo e não poupou ser igual a estes em se tratar de torturas, exílios, prisões, controle e censura àqueles que não estavam ao encontro de seus ideais.

Apesar disso, o Brasil retorna ao seu estado de direito entre 1945-1964, tendo governos eleitos com voto direto pela população que desejam o progresso real do país. Foi um período profícuo para a cultura e o desenvolvimento econômico na cultura através do Cinema Novo, da Bossa Nova e na conquista da Copa do Mundo de futebol em 1958. Na economia, temos o que se chamou “modelo desenvolvimentista” do então governo Juscelino Kubitschek, JK, que, durante o período 1956-1961 promoveu o chamado “50 anos em 5”, lema de campanha que trouxe ao Brasil a instalação de multinacionais e a construção da futura capital, Brasília. Até então, a capital do país era o Rio de Janeiro.

Após o governo de JK, assume João Goulart, político também populista com fortes tendências sociais democráticas ou, na visão da classe direita do país, comunista. O período de governo de Jango, como ficou conhecido, se traduz, também, em um período de relativa democracia. É possível absorver essa percepção nas positivas reformas voltadas para a reestruturação das massas, o que desagradava, sobremaneira, a burguesia e os militares do Brasil. Dentre as reestruturações estão as reformas de Base e os Decretos¹⁹ de fevereiro de 1964, que se tornou o estopim para que o Golpe Militar ocorresse, uma vez que já estava sendo articulado desde o período anterior, com JK no poder.

Isso porque a relativa democracia política que se apresentava atraiu muito a atenção de governos não brasileiros, pois o país se destacava na América Latina como uma potência em ascensão, livre e democrática. Nesse sentido, é importante termos claro que as estratégias de golpe adotadas pelo regime

que, por sua vez, introduziu o que chamamos de Estado Novo, ou seja, um golpe no próprio Estado que dirigia em 1937.

¹⁹ As **Reformas de Base** do Governo de João Goulart estavam nos seguintes seguimentos: agrário, educacional, fiscal, eleitoral, urbano e bancário. Em conjunto, o Decreto de fevereiro de 1964 estabeleceu a encampação das refinarias de petróleo privadas, a reforma agrária e a tabelação dos preços de aluguéis.

militar à sociedade brasileira não aconteceram de uma hora para outra. Estudos mostram que suas articulações já estavam sendo programadas anos antes do mesmo ser constituído, assim como todos aqueles que iriam coordená-lo nas mais variadas áreas.

Em consequência, os EUA, principal parceiro dos militares na tomada do poder, participou de maneira ativa, junto aos militares e alguns setores da sociedade brasileira, de uma das violências sociais, políticas, ideológicas psicológicas e armadas mais cruéis que uma Nação pode enfrentar: o golpe militar. Sobre tal momento nos fala Cunha que:

A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um pronunciamento, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores. Tanto é assim que, passados os primeiros momentos de perplexidade, o novo Estado emergiu do figurino IPES com objetivos programados, metas estabelecidas e, naturalmente, com os homens que se apossaram do poder (CUNHA, 1999, p. 32).

Não podemos nos esquecer que o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) era contra as ideias de João Goulart, servindo como um dos fundamentais articuladores do seu afastamento do governo. Um dos principais pontos do IPES era o de banir os movimentos sociais no Brasil, em realidade, os movimentos soviéticos que, no caso, Jango se aproximava em diálogos não bem vistos pela direita brasileira. Dentre suas ações mais efetivas junto ao golpe militar de 64, está a *Marcha da família com Deus pela liberdade*, em 19 de março de 1964, sendo o ponto forte para que o golpe ocorresse logo após.

Assim, e com muito pesar que, em 1º de abril de 1964, os militares tomam o poder na República Brasileira. Esse cruel movimento levou o país a profundas mudanças em sua organização política, bem como na vida social e econômica do país. E, como não poderia deixar de ser, a educação e a cultura foram tomadas por ideias de repressão e falta de liberdade e expressão.

Resumidamente, foi através do Ato Institucional nº 1 que inicia os militares, uma terrível perseguição a todos aqueles que fossem considerados ameaçadores ao regime. No entanto, engajou-se na sociedade brasileira a indignação e diversos movimentos estudantis procuram conclamar a sociedade civil a uma resposta mais evasiva ao regime instaurado, abrindo espaço aos primeiros focos de luta armada contra o regime se fizessem presente.

Com isso, somados a outros atos inconstitucionais, o regime militar endureceu; fechou o Congresso Nacional e decretou o Ato Institucional nº 5 institucionalizando a repressão total no Brasil (VEIGA, 2007; PILETTI, 2006). A partir de então, a voz do povo brasileiro foi calada, massacrada. As pessoas tinham medo de ir e vir. Não era possibilitada a liberdade de *ser*, de falar, de se manifestar. Todos aqueles que tinham autonomia, que expressavam suas opiniões de forma liberta e autônoma, foram covardemente calados. Todo um movimento contra o estado de direito tomou conta do país. Acredita-se que o Brasil aceitou, pela mão dura do Estado, os conflitos reprimidos, sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais ou educacionais. Acreditamos que ainda estão arraigados, de forma velada, nas veias de cada ramificação destes e cabe, mais do que nunca, um processo de restauração, apreensão e compreensão do povo brasileiro sobre essas questões para nos transformarmos em uma sociedade realmente participativa, cidadã e democrática.

Nesse contexto, a partir de 1974, o próprio governo militar reconhece sua posição não favorável diante da sociedade e, gradualmente, começa a abrir espaço para o que se chamou de “abertura política” em que aqueles que estiveram por longo período exilados do país presos, física e moralmente, começaram a retornar à Pátria e articularem a liberdade real para a nação. E, desde o ponto de vista mais duro, perverso e antidemocrático possível que foi o regime militar instaurado no Brasil, o início da década de 80 trouxe esperança e sentidos de liberdade de expressão e do próprio viver ao povo brasileiro. No entanto, as artimanhas e o jogo político não deixaram de acontecer e hoje, o obscurantismo do regime militar e de suas ações, vive de maneira velada na própria democracia que permite a liberdade da politicagem, do poder de

poucos, da imprensa marrom, dos programas televisivos aculturados e da falta de uma reforma real, verdadeira na educação do país para que a cidadania se faça presente em todos com o seu sentido mais amplo nas diversas áreas do país.

Diante do contexto apresentado foi possível perceber que nossa história está diretamente ajustada, de forma simbólica, entre o escravismo e o genocídio, o etnocídio e o racismo, o etnocentrismo e o colonialismo. Tal ajuste desumaniza e desqualifica o *outro* não abrindo espaço que para esse *outro* possa dizer o que é, o que sente, o que pensa. Esse simbólico, infelizmente, ainda é a base de entendimento de muitos indivíduos e setores da sociedade brasileira que implica dialogarmos e repensarmos sobre nossas ações políticas e sociais dentro do próprio desenvolvimento do Brasil nos seus diferentes períodos. E, compreender esse movimento significa abranger o sentido de sua própria existência para a nação brasileira.

No Brasil, a violência apresenta características e instrumentos diversos para sua ampliação através do tráfico internacional de drogas e armas, no empobrecimento e desmantelamento do Estado, na explosão demográfica, na falta de trabalho e, com mais força, no autoritarismo econômico gerado pela globalização que nutre a competição e a individuação em que é garantido o bem-estar de uns poucos e a sobrevivência de muitos outros. É quando a falta de consciência crítica dos indivíduos é amparada na ilusão da igualdade e da participação social em todos os setores da sociedade. O resultado é a cadeia de forças opostas ao bem estar comum e a segurança de todos.

Isso porque estamos vivendo um período sem limites de regras familiares e sociais em que o desejo é permeado pela vontade de *ter* a qualquer custo e ação. Temos como resultado conflitos familiares, sociais, políticos, educacionais, ambientais, entre outros, que nos levam a diferentes metas, opiniões, informações e percepções. Se tais conflitos forem ignorados ou reprimidos, seu estado pode avançar e gerar situações incontroláveis. No entanto, se reconhecendo sua existência ele poderá ser uma força positiva

capaz de mudar hábitos e atitudes, além de estimular a busca por sua apreensão e compreensão.

No entanto, como já mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho, o conflito é interpretado como algo negativo, violento e agressivo e que, na maioria das vezes, faz uso de armas em guerras e revoltas. Na medida em que a pesquisa avança no caso brasileiro, identificamos naqueles que pensam a história, a geografia, a política, a educação e a filosofia do país, propensos a engendrarem nessa seara e o considerarem como negativo. Nesta perspectiva, torna-se fato considerá-lo como aquele que trás forças negativas, sem vida e entendimento. Contudo, queremos reafirmar que, quando bem definido, aberto e deslocado do foco negativo, trata-se de um importante elemento catalisador de compreensão acerca das atitudes de outros indivíduos. Nesse sentido, torna-se necessário conhecê-lo para sabermos lidar com ele diante da crise que enfrentamos nos dias atuais e que nos deixa em estados de perplexidade e falta de ação, cuidado e cumplicidade de uns para com os outros.

O processo histórico acima apresentado, de maneira breve, nos mostra um Brasil alargado por conflitos velados que tomam, até hoje, os diversos segmentos da sociedade brasileira. Na ordem do político, econômico, social, educacional e ambiental temos algo de claro, de entendimento a todos e de amparo legal. Por outro lado, o escuso, o negado, as frentes que priorizam o externo em detrimento do interno no país nos leva ao velado, ou seja, a um mecanismo da falta de reflexão crítica e, em consequência, a alienada forma de pensar do brasileiro.

É quando nos perguntamos: para que serviram os conflitos armados desdobrados em guerras, lutas e revoltas que tivemos no Brasil? Em qual tempo existiu a participação da população em suas entranhas e por qual motivo foi? Qual o papel da elite brasileira nesse processo? E os chamados intelectuais, gente que reflete e pensa sobre essa sociedade? Em que tempo a educação esteve presente para que a reflexão sobre esses movimentos fossem discutidas e clarificadas em todos os seus aspectos?

É importante termos em mente que a forma de resolver ou acabar com os conflitos no Brasil aconteceram e acontecem, muitas vezes, através da violência física e psicológica dos indivíduos. Isso nos faz refletir que não assumimos, interna e externamente, uma postura de compreensão dos estados conflitivos. Não aprendemos a lidar com conflitos. E, talvez, para muitos brasileiros a repressão é a melhor saída. Seja na “batida” de um policial nas ruas, seja nos gritos de alunos ou professores em sala de aula. Ou seja, se pudermos simplificar essa questão se pode dizer que o brasileiro não sabe lidar com conflitos. Não aprendeu a ver os conflitos como uma possibilidade de aprendizagem, de bem comum. Não aprendeu a ver, a permitir a possibilidade de o conflito ser um ato educativo.

Diante dos estudos feitos, foi possível detectar esse quadro no que toca a nossa própria História. Ou seja, nossa história e seus participantes não tiveram a oportunidade de aprender, tecer suas próprias conclusões e atitudes com base de entendimento sólido. Não tiveram imbuídos em si o senso de luta por aquilo que é seu; não assimilaram que “aquilo” que se moldava enquanto país, gente era, realmente, uma nação. Era realmente um lugar que se formava com identidade própria e desejo de adequação a esse espaço comum. E, ao que o estudo indica, a PESB apresenta, não foi e não é nossa História.

É no quadro apresentado que procuramos refletir sobre nossa História, nossa gente, nossa constituição primeira ao que somos hoje. Refletir um pouco sobre o que não falamos enquanto brasileiros, enquanto habitantes dessa terra linda e exuberante em belezas naturais e um povo bom, generoso em sua maior constituição. E, na seção que segue vamos nos deter na educação desse povo que se formou. Vamos procurar entender as nuances de sua constituição e desvelar os conflitos existentes nela.

4.2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: entendimento e perspectivas

Como sabemos, a constituição primeira do Brasil se deu através de uma miscigenação de diferentes povos. Os portugueses aqui chegados durante a

colonização foram constituídos por ibéricos, romanos, góticos, fenícios, judaicos e mouros. Os negros trazidos pelos portugueses pertenciam a diversos grupos e etnias africanas. O Brasil, em sua originalidade, por tupis e tapuias. Todos esses povos se misturaram, se cruzaram e receberam o fluir de novos sangues no passar dos séculos em terras brasileiras (ZWEIG, 2008).

Em termos culturais e linguistas é importante refletirmos que, ao princípio da colonização, algo em torno de **1.175** diferentes línguas indígenas estavam vivas e, na passagem do século XVIII para o XIX, apenas 15% delas permaneceram (VEIGA, 2007). Ou seja, às décadas iniciais de colonização ficaram as chamadas “línguas gerais²⁰”, originárias do tupi e do guarani ficando a língua portuguesa quase que esquecida em decorrência da proximidade do colonizador português com o índio. Tais línguas variavam de acordo com as populações indígenas, africanas e portuguesas presentes em cada região do país, além das questões econômicas e religiosas somadas ao empenho do governo português da difusão de sua língua. E foi no início do século XVII que o português passou a ser a língua predominante no Brasil (COSTA, 2007).

Tal quadro linguístico soma-se ao modo de ser e viver das populações de cada região do país que, ao final do século XVI, índios e africanos escravizados traziam consigo diversas etnias com tradições linguísticas e culturas próprias, apesar de serem separados de seus grupos de origem. A estes grupos, somam-se, também, os europeus advindos não só de Portugal, mas da França, da Holanda, da Alemanha e da Espanha, assim como seus costumes e idiomas (VEIGA, 2007).

Neste sentido, para se pensar em educação no Brasil, não podemos deixar de considerar as questões demográficas e o pluralismo étnico-cultural adquiridos através da memória, das linguagens, dos rituais e dos costumes destes povos que desenharam os valores, as tradições e a cultura brasileiros. Apesar disso, para o período colonial, não se pode falar em uma educação brasileira. Na

²⁰ Ou seja, as línguas gerais se tratavam da mistura entre o tupi, o português e o latim, forma na qual os índios, os colonizadores e os jesuítas encontraram para manterem a comunicação entre si.

época, havia um modelo lusitano em primeira instância e que, forçosamente, se fez único apesar de que uma tênue consciência de brasilidade começasse a se fazer presente. Era desejo da Corte portuguesa criar uma nova população que mantivesse os interesses de Portugal e não as necessidades da maioria da população brasileira até então constituída (VEIGA, 2007).

No entanto, é importante deixarmos claro que, de maneira geral, as sociedades indígenas, enquanto uma sociedade sem classes, tinha imbuída em si os ideais de uma educação que levasse em conta *os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral* (PONCE apud SAVIANI, 2008, p. 38). Saviani pondera, então, que não havia uma organização institucional específica a fim de atender aos preceitos da educação conforme Portugal traria. Em consequência, a educação era espontânea onde cada membro da tribo assimilava o que era possível de forma a configurar uma educação integral.

Diante destes fatos, Saviani coloca que a educação se apoiava, neste período, em três elementos básicos:

A força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal (SAVIANI, 2008, p. 38-39).

Isso quer dizer que os portugueses encontraram uma população constituída e voltada, em sua forma mais íntima, ao bem estar do seu grupo e que buscavam em suas tradições todo o saber necessário para o bem viver de todos. Em se tratando de tradição, estava no mais velho da tribo a base para as ações de todos nas atividades que o grupo necessitasse. O resultado, era uma educação espontânea que não pertencia ao modo de ser e viver europeu, particularmente, português.

Contudo, o processo de colonização procura afastar tais costumes e modo de ser dos indígenas e aproximá-los das intenções econômicas e políticas lusitanas. E foi através da educação que se fez uso de três importantes pontos identificados em Manacorda (2006, pág. 11): *a inculturação nas tradições e nos costumes; a instrução intelectual em seus dois aspectos (o formal-instrumental e o concreto); e a aprendizagem do ofício* [trad. Livre do autor]. Diante de tais pontos, acreditamos que a inculturação está ligada aos elementos externos da cultura européia introduzida nos costumes indígenas; que a instrução intelectual está voltada as formas de ler, escrever e contar como forma de dominação intelectual dos gentios²¹; e que o aprender um ofício se pauta nas lides de corte de madeira onde, posteriormente, se traduziu nos trabalhos de mão-de-obra menos qualificada que não levava em conta a intelectualidade.

À esses pontos, podemos unir, mais uma vez, o pensamento de Saviani (2008) ao colocar que o processo de colonização abarcou, de maneira articulada, mas não homogênea ou harmônica, três aspectos intimamente articulados: a colonização, a educação e a catequese. Para o autor, a colonização se traduz na exploração da terra e na subjugação de seus habitantes. Já a educação se pauta na aculturação, ou seja, na absorção, dos em processo de colonizados, das práticas, técnicas, símbolos e valores intrínsecos aos colonizadores. Para a catequese, o autor a entende como uma difusão e conversão desses colonizados à religião e a fé dos mesmos colonizadores. Para uma sociedade sem classe tal processo acontecia de maneira confusa, assustadora em alguns momentos, pois:

[...] Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e singela, a vida era dádiva de deuses bons, que lhes doaram esplendidos corpos, bons de andar, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. Olhos bons de ver todas as cores, suas luzes e suas sombras. Ouvidos capazes da alegria de ouvir vozes estridentes ou melancólicas, cantos graves e agudos e toda a sorte de sons que há. Narizes competentíssimos para fungar e cheirar catingas e odores.

²¹ **Gentio:** Termo usado pelos portugueses para mencionar a todos aqueles que não eram cristãos tão pouco negros africanos.

Bocas magníficas de degustar comidas doces e amargas, salgadas e azedas, tirando de cada qual o gozo que podia dar. E, sobretudo, sexos opostos e complementares, feitos para as alegrias do amor (RIBEIRO, 1995, p. 45).

É quando podemos perceber a intrínseca hombridade de *ser* e viver dos índios no tocante ao seu respeito à “Mãe Natureza” e sua forma de expressão junto dela ao caçar, pescar e usufruir dos seus recursos naturais. Isso pode nos fazer enxergar, assimilar sentimentos e valores há muito adormecido dentro de nós, amantes, infelizmente, de uma sociedade cruel com a Terra e seus elementos. Não que muitos de nós queiramos isso em nós mesmos, mas estamos habituados a viver com um conforto que, muitas vezes, assola nossa “Mãe Terra”.

É importante lembrarmos que os portugueses, recém-chegados no Brasil, trouxeram um padrão de educação próprio da Europa e que foi confrontada com as características próprias de se fazer a educação dos Índios. Os Índios mantinham uma sociedade hierárquica, porém, justa, equilibrada, sólida e estável; erguida em princípios morais e éticos próprios que os organizava.

No entanto, os europeus aqui chegados trouxeram sua “civildade” e a impuseram a esse povo que foi considerado, ao mesmo tempo, selvagem e bom. Isso resultou na escravização e domínio de suas terras, de seus valores, de sua gente. Desse modo, podemos dizer que foi travada a primeira grande ruptura ideológica no campo educacional no território do Novo Mundo ao que duas culturas não complementares se enfrentaram de maneira desigual. E, deste então, estamos pautados em rupturas ideológicas nas mais variadas dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais que tocam profundamente o modo de ser e viver do povo brasileiro.

Diante desse quadro, não podemos nos esquecer, ainda, que o “descobrimento” do Brasil ocorreu no período em que a Revolução Comercial do século XVI na Europa teve por base o modo de produção capitalista. Esse modelo acentuou a decadência do feudalismo e proporcionou a ascensão da burguesia européia que, através de acordos com reis, leva ao fortalecimento

das monarquias absolutistas. Por outro lado, havia movimentos como o luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo²² que tinham por base a contrariedade ao modo de conduzir o pensamento religioso da Igreja Católica a interesses obscuros.

Tais pontos levaram Portugal e Espanha, países de tradição feudal e burguesa, a envolverem-se com os ideais da Inquisição, enquanto instrumento político, na reafirmação da supremacia papal e os princípios da fé católica de forma a estimular a criação de seminários com o intuito de formar padres. Com isso, suas concepções poderiam ser disseminadas conforme a propagação missionária da fé fazendo com que os jesuítas se espalhassem pelo mundo europeu, asiático, africano e americano (ARANHA, 2006).

Assim, os jesuítas chegam ao Brasil no momento em que Portugal precisava expandir seu comércio devido ao enriquecimento da burguesia. De acordo com o estudo já apresentado, as colônias tinham valor comercial para o fornecimento de produtos tropicais e metais preciosos às metrópoles europeias de forma a implantar uma economia pré-capitalista embasada nos grandes proprietários de terra. E, enquanto colônia de economia agrícola, o Brasil se caracterizava em um modelo agrário-exportador dependente onde a expansão dos engenhos de açúcar era feita pelo trabalho escravo dos índios e, posteriormente, dos negros africanos. Contudo, apesar de Portugal manter o monopólio desta economia, as refinarias eram construídas na Holanda, Inglaterra e França (MARCONDES, 2005; ARANHA, 2006).

Como podemos perceber, a educação, diante destas questões, não se apresentava como prioridade. Até porque tal modelo econômico não exigia formação especial. No entanto, Portugal cria o trabalho missionário-educativo dos jesuítas com a finalidade, segundo Aranha (2006), de difundir a religião

²² Para Piletti (2006) tais movimentos foram idealizados por líderes religiosos que passaram a protestar contra as ações da autoridade papal, que resultou em separação da Igreja de Roma. Neste sentido, Lutero fundou o Luteranismo na Alemanha, Calvino o Calvinismo na Suíça e Henrique VIII anglicanismo na Inglaterra. Tais movimentos causaram muitas guerras religiosas, dor e violência entre os protestantes (como ficaram conhecidos esses movimentos contrários aos dogmas da igreja católica e romana) e católicos que queriam manter o poder hegemônico da Igreja.

cristã-européia, a unidade política e a dominação metropolitana através da própria educação como agente colonizador de maneira a conduzir o *gentio*- o povo não civilizado e pagão na perspectiva luso, aos preceitos da fé católica e assegurar que os colonos estariam junto à ela.

Assim, os jesuítas chegam ao Brasil em 1549 ancorados por Manoel da Nóbrega, encontrando uma população que chegava a 3% de escolaridade e, unindo o trabalho missionário-educativo aos ideais do rei de Portugal foi responsável quase que exclusivamente pela nossa educação por 210 anos (PILETTI, 2006; SAVIANI, 2008).

A vinda dos jesuítas representou, também, o vínculo entre a política de colonização portuguesa e o domínio da religião católica nas novas terras. A presença dos padres jesuítas foi tão forte que, de sua organização, estaria, de acordo com Mattos (apud RIBEIRO, 2007, p. 18):

[...] o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas.

No entanto, ao chegarem na pré-colônia os jesuítas perceberam que sua tarefa não seria fácil instalando-se um conflito cultural muito forte, pois perceberam a real dificuldade que seria, de acordo com Aranha (2006), a implantação de um sistema educacional em um lugar com regime tribal, além do encontro com colonizadores portugueses sem família, com hábitos rudes e comportamento aventureiro o que resultou em severas críticas dos religiosos quando à educação jesuítica, portanto, coube o trabalho de catequizar os índios, os filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e, posteriormente, da elite intelectual que começava a ser formada na época, junto ao controle de sua fé e moral

Percebe-se que esse foi o primeiro plano educacional de Nóbrega para a colônia, ou seja, levar a catequização e a instrução aos selvagens indígenas e aos filhos dos colonos. Para Ribeiro (2007, pág. 21) tal *plano de estudos*

propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Interesses da Coroa e capacidades dos índios e dos colonos.

Contudo, formas diferentes de *ser* e *viver* se chocaram em todos os aspectos e, conseqüentemente, o conflito com os índios, e em certa medida com os colonos, se fez presente durante o processo de colonização do Brasil. Os índios lutavam com seus arcos e flechas, com sua força braçal, com a coragem de seus guerreiros para que sua visão de mundo não fosse tomada. Os invasores, traziam tecnologias altamente desenvolvidas para a época em prol da civilização européia. O resultado foi o dizimar de milhões de índios por todo o território brasileiro; do sertão às costas marítimas a liberdade de *ser* e *viver* foi trocada pela subordinação às práticas econômicas que não envolviam a coleta e a pesca, tão pouco a agricultura simples e de subsistência.

Tal processo não ocorreu com os africanos, pois, ao chegar ao Brasil, já vinham como escravos e com a tarefa do trabalho ao um senhor qualquer. A eles, o catolicismo foi sendo empregado em medida de seus trabalhos aos jesuítas e aos seus próprios donos. Isso nos faz perceber uma linha tênue que os separa da missão jesuítica de catequese.

Queremos dizer que os índios lutaram bravamente contra o processo de escravização de seu povo. Os africanos não tiveram essa chance, pois foram chegando pela metade de seus corpos e pensamentos. No entanto, à medida que o tempo foi passando os índios foram se catequizando através da música e da dança que, de maneira muito inteligente, os jesuítas fizeram uso. Já os africanos presos nas senzalas, cantoavam suas crenças e, de maneira também inteligente, fizeram uso das imagens dos santos cristãos aos seus valores. O resultado é, hoje, a presença forte da cultura africana no Brasil e a dispersão quase que total da cultura indígena em nosso território.

Acreditamos que os índios foram enfraquecendo com a força brutal dos colonos, dos bandeirantes, dos brasileiros já constituídos e que os africanos foram, aos poucos, se fortalecendo diante de sua dor e trabalho incessante.

Claro que o resultado disso tudo é uma população pobre, mendicante e miserável nas ruas da colônia, pois não tinham seu sustento. Não havia nenhum tipo de pagamento feito pelos senhores aos escravos. Mas era permitida sua ida às ruas prestar algum tipo de serviço. Com os índios, o processo era outro. Permaneciam em suas tribos e procuravam manter seus costumes, migrando para fora do perímetro costeiro sendo a cada século dizimado.

Para termos uma noção deste processo, em 1583, o jesuíta José de Anchieta realizou um censo no Brasil que totalizou 57.350 habitantes entre brancos, africanos e índios cooptados nas aldeias. Ao final do século XVIII houve uma elevação de três a quatro milhões de pessoas, de brasileiros brancos e africanos; infelizmente, se percebeu, nesse período, a diminuição da população indígena em que estudos recentes nos mostram que algo em torno de cinco milhões de índios vivia no Brasil no período do descobrimento e que foi reduzida para 800 mil ao fim do período colonial (VEIGA, 2007).

É importante deixarmos registrado que os jesuítas não concordavam com o processo de escravização tanto indígena quanto africana, mesmo aceitando seus trabalhos. Seu foco era, mesmo, a doutrinação e a educação (ARANHA, 2006; COSTA, 2007; VEIGA, 2007). Foi possível perceber nos estudos realizados que eles eram extremamente práticos e se volveram a conhecer o outro e não apenas em convertê-los, pois faziam uso de métodos educacionais não usuais, muitas vezes, às práticas pedagógicas impostas pela Inquisição através da Companhia de Jesus, e buscavam o cultivo da memória e do intelecto.

Procuravam trabalhar com o aprendizado do português, a própria doutrina cristã, a escola de ler e escrever, o canto orfeônico e a música instrumental. Acreditavam que o aprendizado profissional e agrícola pudesse ser uma boa forma de trabalho aos índios e desenvolveram a gramática latina para eles e para os colonos. As viagens a Europa também se apresentavam como uma opção válida de conhecimento e estudos. Mais especificamente, os jesuítas estavam concentrando a organização dos estudos para a colônia vinculados às

práticas europeias em seu todo quando, a instrução da Companhia de Jesus, na *Ratio Studiorum*, era da necessidade de se concentrar recursos e pessoal focados nos colonos em detrimento dos índios (RIBEIRO, 2007) o que desconcertou, em certa medida, os jesuítas preocupados com a expansão do desenvolvimento educacional da colônia.

Aqui, um conflito básico de educação no Brasil começa a ser emoldurado: a concentração dos estudos voltados à formação da elite colonial. Para Ribeiro, existiu um plano educacional real em catequizar os índios e um paralelo e voltado à instrução dos descendentes dos colonos que seriam instruídos. Como a base de estudos teria que ser a fornecida pela *Ratio* é importante registramos que *a formação da elite colonial, será marcada por uma intensa rigidez na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade* (RIBEIRO, 2007, p. 25). Isso porque, enquanto a Europa aspirava modificações profundas em sua forma-pensamento escolástica e medieval para uma concepção mais científica caracterizada pela ciência moderna, os jesuítas continuavam sob o crivo da Idade Média e esta forma de pensar atingiu sobremaneira o estado de desenvolvimento da colônia brasileira em todos os sentidos.

Contudo, os jesuítas realizaram um trabalho de extrema importância ao período colonial e posterior a ele. Fundaram escolas, escreveram gramáticas, compreenderam a forma com que os índios se expressavam; construíram igrejas e colégios nos aldeamentos também por eles firmados. Dentre suas atividades principais estava, em meio a as já apresentadas,

[...] A alfabetização dos indígenas, ensino de artes e ofícios para indígenas e escravos, ensino de gramática latina aos filhos de colonizadores e pretendentes ao clero, cultivo de hortas e pomares e criação de animais, entre outras. Além de bibliotecas, os colégios possuíam oficinas, enfermarias e boticas e prestavam assistência à população em geral. As igrejas e os colégios fundados pelos jesuítas foram as primeiras referências de sociabilidade da civilização cristã colonial (VEIGA, 2007, p. 60).

Podemos perceber que os jesuítas deixaram uma vasta produção intelectual e, de certa forma, social para o período colonial e posterior a ele. Contudo, não

podemos esquecer que eles representavam o poder da Igreja Católica, Apostólica e Romana que estava perdendo espaço na Europa já Iluminista. A colônia era a forma de se fazer com que fossem implantados e disseminados os ideais do papado. Por outro lado não podemos esquecer, também, que eram representantes do poder da Coroa portuguesa e que tinham seus interesses bem claros com a vinda desse grupo de padres para o Brasil.

O período jesuítico missionário na colônia resultou em uma série de conflitos entre os próprios jesuítas com a Coroa, pois que, com a tarefa de empreender a fé católica, dela possuiu amplo poder econômico e uma educação voltada ao serviço da ordem religiosa e não aos interesses da Coroa para com a colônia, conforme suas orientações. O resultado foi o choque direto com Portugal, principalmente com a chegada dos novos jesuítas e de suas ideias iluministas e, após séculos de presença e dominação marcante na história da educação no Brasil, sua expulsão ocorreu em 1759 por Marquês do Pombal.

Nesta época, a Europa já estava em processo de entrar no período moderno. Ou seja, já se fazia algo em torno de 50 anos que o fim da Idade Média estava sendo incorporado ao pensamento europeu. Assim, a vinda dos descobridores a novas terras se deu num momento de transição da Idade Média para a Idade Moderna e os primeiros jesuítas que aqui chegaram trouxeram suas visões tradicionais de ensino ainda remanescentes da Paidéia Grega e das ideias romanas.

Portugal, inspirado ainda pelo papado não avança na modernidade que se fazia luz na Europa do século XVIII. O modelo da *Ratio Studiorum* era forte. No entanto, a intelectualidade portuguesa buscou uma nova maneira de pensar a educação no país e Pombal, inspirado pelos ideais iluministas e então ministro de Estado, busca a concretização desse programa. Deste modo, ocorre uma brusca ruptura com os ideais da Companhia de Jesus quando recaiu, diretamente, na colônia brasileira. Isso porque Pombal era homem forte da Coroa portuguesa e seus ideais foram aceitos em detrimento dos ideais jesuítas. Até porque os Jesuítas galgaram relativo poder dentro da Colônia o que, de certa maneira, incomodava o próprio poder na Coroa.

Diante desse quadro, se configuram as “Reformas Pombalinas” que tinham por objetivo levar Portugal ao patamar de metrópole em vias de capitalismo e já visava a adaptação da colônia a essas mudanças. Assim, Pombal, ministro no governo de D. José, em 1750, se torna um dos articuladores ao fortalecimento da colônia. O maior impacto nas mudanças por ele conduzidas foi a obrigatoriedade da língua portuguesa e a própria expulsão dos jesuítas. Diante do avanço da economia e da estruturação da colônia, Pombal percebe que, na área da educação, as escolas eram voltadas, ainda, ao aspecto doutrinário em todos os sentidos, em que o latim era a base do ensino, e as mulheres e pessoas pardas quase não tinham acesso aos estudos. As escolas de ensino superior não eram permitidas, pois a própria Coroa não desejava a intelectualização da sua colônia.

Ocorrido o processo de mudanças, os colégios jesuítas são fechados e a responsabilidade da educação fica nas mãos do Estado que funda as chamadas aulas régias²³. Paradoxalmente, apresenta um avanço na exigência de novos métodos de estudos e livros e um retrocesso pedagógico em sua organização, em que escolas deixaram de existir para que ganhassem forma. Em breves palavras, as reformas pombalinas vieram substituir os interesses da fé pelos fins do Estado.

Entretanto, com as aulas régias, o governo passa a não investir em educação o que levou muitas famílias a procurar o ensino particular que ficou a cargo de parentes ou padres. O resultado foi uma falta significativa de cultura na colônia em que as produções ficavam por conta da tradição oral e popular como a culinária, as músicas, as danças e os costumes próprios. Nesse contexto, é importante registrarmos que a elite se colocava distante destas manifestações e que procuravam, a medida do crescimento das cidades, o modelo de vida europeu (COSTA, 2007).

²³ **Aulas Régias:** régias porque pertenciam ao rei, ao Estado e não a igreja. Desse modo, os estudos das Humanidades coordenados até então pelos jesuítas, passam a ser ministrado por esse novo processo educativo presente na Reforma de Estudos no Brasil que foi idealizada por Marquês de Pombal e disseminada ao ensino público brasileiro, logo após a expulsão dos Jesuítas em 1759.

Para Aranha (2006), tal visão etnocêntrica motivou uma educação voltada ao modelo europeu na colônia e o resultado foi o desprezo da cultura popular de influência indígena e africana, que ficou marginalizada e condenada a possível homogeneização já que o modelo a ser seguido seria a cultura erudita e europeizada.

Podemos dizer que, aqui, em torno deste contexto, conflitos velados começaram a se desenvolver no seio da população brasileira: as diferenças entre a cultura local atribuída aos escravos negros predominante na Bahia; a herança cultural dos índios de predomínio no norte; a cultura européia dada às elites em variadas regiões; e a cultura popular ou regional vinda dos imigrantes italianos e alemães predominante no sudeste e sul do país.

Podemos verificar diante de tais fatos que a educação no Brasil foi pautada nos ideais da igreja e nos interesses de Portugal ficando aquém a cultura brasileira que se formava. Enquanto a Europa combatia a educação conservadora de forma a abrir espaço a uma educação realista, ampla, no Brasil estávamos em uma fôrma religiosa cristã que se apoderou da cultura indígena e africana abrindo espaço para que a brasilidade não se desenvolvesse fazendo do eurocentrismo a base de entendimento de uma civilização única.

Percebe-se tal movimento de maneira mais aberta com a vinda da família Real para o Brasil em 1808, quando a colônia precisa fazer diversas mudanças nas mais variadas áreas para que D. João VI pudesse aqui viver com sua família e comitiva, atendendo aos seus luxos e abusos em companhia de seus compatriotas que vieram para o Brasil fugidos da invasão de Napoleão em terras lusas.

É neste momento que inovações culturais se fizeram presentes, tais como a Imprensa Régia, 1808; a Biblioteca Pública, futura Biblioteca Nacional, 1810; o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 1810; o Museu Real, ou Nacional, 1818; a Missão Cultural Francesa, 1816 (ARANHA, 2006; RIBEIRO, 2007; VEIGA, 2007).

No campo educacional, são criados cursos para amparar a elite que começava a ser formada na nova fase que se aproximava o Brasil. E era preciso que a corte não perdesse o sentido da educação, tão pouco da cultura. Assim, são elaborados cursos, criadas escolas e ampliada a rede de professores para suprir as necessidades educativas. E, o primeiro ponto a ser desenvolvido, já em 1808, foi a criação de escolas de nível superior na intenção de formar oficiais para o exército e a marinha para a proteção da colônia, além do curso de médico-cirúrgicos (ARANHA, 2006; RIBEIRO, 2007; VEIGA, 2007). Uma sucessão de cursos, no sentido de aulas, foram sendo organizados a partir de então: 1808, economia; 1812, serralheiros, agricultura e química; 1818, desenho técnico. Eram cursos que começavam a delinear a educação de nível superior de ensino no Brasil (RIBEIRO, 2007).

É possível perceber que tais cursos se encontraram às necessidades reais das quais a Colônia necessitava, mesmo que tenham sido organizados para amparar a própria Coroa e a elite que começava a tomar corpo e forma no Brasil e precisava se adequar aos preceitos europeus.

Por outro lado sabemos que à educação cabe mostrar quem somos e o que fomos. Cabe elucidar as pessoas sobre a própria dinâmica que envolve a sociedade, cabe mostrar qual nosso papel dentro dela. Essa ação, ou seja, essa práxis educativa vem *permitir que cada homem tome consciência de seu dever de, na convivência coletiva, compreender suas condições existenciais, transcendê-las, reorganizá-las* (FRANCO, 2008, p. 111) e a educação tem o papel de abrir as portas do conhecimento para o Homem que busca a si mesmo e seu papel na sociedade e não deve ser restrita a determinados grupos.

Contudo, o governo brasileiro continuou dando pouca atenção ao seu estado de educação. No período imperial e boa parte do período republicano, vivemos relativo atraso no que tange a educação pública. Mesmo que a educação primária pública tenha sido meta do governo de 1820, pouco o governo se empenhou para cumprir tal assunto. O que explica o fato, dentre outros, é o

debate contínuo sobre qual governo seria o responsável²⁴ em prover a educação pública: se o governo central, os provinciais (depois os estaduais) ou municipais tendo como resultado o pouco gasto com a educação (LUNA, 2007), o que nos acomete até os dias atuais.

Neste sentido, podemos compreender o ideal elitista e seletivo consagrado na sociedade brasileira em que, como coloca Florestan Fernandes, é *feito pelas elites e para elas e a educação segue essa mesma lógica* (apud GADOTTI, 2000, p. 118), até porque a educação está direcionada àqueles que mantêm o dispositivo econômico acima do educacional comum a todos os brasileiros.

Em se tratando dos períodos colonial e imperial, Portugal não incentivava o ensino amplo e de qualidade a toda a população e mantinha a elite como mantenedora do entendimento sobre aquilo que a educação proporcionava. Desta maneira, abria espaço para que, cada vez mais, o índice de pessoas não instruídas aumentasse. E, em se tratando de tempo histórico, isso não mudou muito. Incoerente tal comentário? Não, se considerarmos o número populacional do período em questão aos dias atuais, em que 14,1 milhões de brasileiros são analfabetos²⁵. São milhões de brasileiros que, apesar dos inúmeros trabalhos voltados à educação de jovens e adultos, ainda permanecem na escuridão das palavras escritas ou nas funcionalidades delas.

O que queremos dizer com isso, é que, desde o processo de colonização, Império e República até os dias atuais, os melhores equipamentos,

²⁴ No Brasil, a educação é obrigatoriedade dos seus governos. A LDB/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reeditada pela 5ª vez em 2010, nos diz, dentre outros pontos, que a União tem a incumbência de coordenar a política nacional de educação. Os Estados devem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino, além de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. Cabe aos Municípios organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino, bem como oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental. Já ao governo Federal fica sob a sua responsabilidade as instituições de ensino mantidas pela União e as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada.

²⁵ Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 mostram preocupação com relação ao número excessivamente alto de analfabetos no país. Mesmo com a redução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais ter diminuído de 10% para 9,7% entre 2008 e 2009, a quinta queda consecutiva, este percentual ainda representa um dado preocupante se voltado a números absolutos populacionais. As conclusões foram feitas a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, divulgada em setembro de 2010 pelo próprio IBGE.

instrumentos físicos e humanos estão voltados àqueles que podem por ele manter sem a manutenção do Estado. Em consequência, se mantém uma pequena parte da população em uma condição de dominadora e uma de dominada. Mesmo assim, acreditamos que é na educação básica que temos a possibilidade de formar uma sociedade com educação uniforme e comum a todos. Nela, ninguém deve ser recusado tão pouco estigmatizado por sua natureza física ou capital em que o tudo, diante do pouco ou nada não é o principal obstáculo à educação universal e universalizadora.

Todavia, não é no período imperial que temos essa busca. Após o retorno de D. João VI a Portugal, em 1822, Dom Pedro I declara a independência do Brasil diante de muitas lutas políticas idealizadas pelos grandes proprietários de terras e liberais conservadores, que tinham ideais conservadores e escravistas. Enquanto a Europa se dirigia a industrialização, o Brasil se mantinha no ideal burguês e elitista, não progredindo nas questões econômicas e sociais. Em termos educacionais, houve certa dificuldade em sistematizar o ensino público no Brasil, pois os interesses elitistas da monarquia não se voltava aos interesses da população em geral, já que o período imperial se manteve no conservadorismo.

Procura-se, no entanto, organizar a instrução pública no país em três níveis: o primário (ou elementar), o secundário e o superior. Como a ideia era formar a elite dirigente, o ensino secundário e o superior passam a ser o foco de atenção, ficando aquém o primário e o ensino técnico-profissionalizante, resquícios atuais nas escolas públicas brasileiras.

E é importante frisar que o Império tinha antipatia pela educação superior, sendo rejeitada, até, idéias sobre a possibilidade de sua instituição; e, também, pela impressão de livros, proibida por completo na colônia. Tal questão foi herdada pelo próprio período Colonial e, para ter-se uma idéia da descabida posição portuguesa com relação ao ensino no país, a partir do século XVI, da Cidade do México até Lima, a impressão de livros religiosos, gramáticas indígenas e documentos oficiais era norma oficial daquelas cidades. Ou seja, a América Espanhola em sua constituição, foi permeadas por Universidades. No

Brasil, a Coroa estimulava, somente, as escolas religiosas no nível fundamental e secundário obrigando a elite brasileira ir para a Europa obter diploma em Évora ou Coimbra²⁶ (LUNA, 2007).

O que percebemos diante do breve quadro educacional apresentado é que diante do crescimento do Estado brasileiro, a organização educacional era de extrema importância através de um planejamento que abarcasse os objetivos, os métodos e os conteúdos a serem administrados nas escolas brasileiras e, claro, em um curto período de tempo. Pois é com a abertura dos portos que a demanda por recursos materiais e humanos aumenta no país que, por seu turno, não consegue por ela abarcar necessitando organizar, também, sua estrutura política e social.

Diante desse quadro, não podemos nos esquecer que a sociedade brasileira mantinha, ainda, sua base escravocrata e a escola era voltada aos “homens livres” o que fez a monarquia portuguesa apenas popularizar o nível elementar, gerando um alto índice de analfabetismo nesse período em que:

[...] as contradições sociais e políticas de um país cuja economia consolidava o modelo agrário-comercial e fazia as primeiras tentativas de industrialização. Debatiam-se os segmentos renovadores – que aspiravam aos ideais liberais e positivistas da burguesia européia – e as forças retrógradas da tradição agrária escravocrata (ARANHA, 2006, p. 233).

E é somente no final do II Reinado que a escravidão no Brasil deixa de existir legalmente. O resultado é, somado ao índice anterior, um maior número de analfabetos no país pois, largados a sorte, os “ex-escravos” vieram a aumentar o número de brasileiros sem noção de escrita e comunicação, uma vez que são

²⁶ Muitos são os estudos e interpretações acerca dessa questão no Brasil colônia. Estudos dizem que as próprias escolas jesuíticas eram a expressão das Universidades América-espanholas. Outros colocam que, em realidade, Portugal não queria se desvincular da única Universidade de ponta que tinham a de Coimbra. Isso porque a de Évora não atendia os padrões da outra. Destes pontos, mais uma vez quem fica aquém da educação em si é sua própria constituição no Estado brasileiro, uma vez que deixamos de assumir, desde nossa colonização, uma postura acadêmica coerente e sensata com os nossos valores em construção na época. É importante frisarmos que, dentro desse quadro, a Universidade brasileira vem tomar forma e assumir os contornos que tem hoje somente a partir da década de 20 ao final da de 60.

deixados a deriva num mar de incompreensão sobre o que eram, para que estavam ali ou para onde iriam. Muitos ficaram nas fazendas a qual pertenciam sem nenhum tipo de honorários e continuavam a trocar seus serviços por um lugar para dormir, enquanto outros vagam pelas ruas com toda a falta de recursos possíveis.

Entretanto, é no período republicano, em meio a diversas e importantes mudanças no país tais como o crescimento industrial e, em consequência a burguesia urbano-industrial, a ampliação da política imigratória, a abolição da escravatura e a queda da monarquia, que a educação se torna foco das atenções pelos republicanos. Isso porque almejavam implantar uma educação escolarizada que proporcionasse a todos o ensino, pois, ao final da Primeira Guerra Mundial, a industrialização e a urbanização eram muito fortes no Estado brasileiro e, em consequência, nasce uma nova burguesia urbana que retoma os valores oligárquicos de forma a quererem uma educação acadêmica e elitista desprezando a formação técnica, pois a julgava inferior. Constataram, contudo, que os operários precisavam de educação, a mínima que fosse de maneira a pressionar o governo para que fosse expandida a oferta de ensino no país (ARANHA, 2006).

Porém, se tratava, ainda, de uma escola dualista, ou seja, a elite continuava seu processo educativo, em particular os científicos; já o povo permanecia no elementar e no profissionalizante. Isso fez com que o ensino secundário e superior, voltados às elites, ficasse a cargo do sistema federal de ensino e o primário e o profissional, voltados à educação popular, fosse dirigido pelos estados. Tal postura indicava a dualidade no ensino, fruto da descentralização do Império e indo ao encontro dos preceitos da Constituição de 1891 (ARANHA, 2006; PILETTI, 2006; RIBEIRO, 2007).

É importante levarmos em consideração nesse contexto que, na década de 20, 80% da população brasileira era analfabeta (ARANHA, 2006) e muitos debates acerca da questão educacional tomou forma neste período dentre os quais a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) que fortalece o movimento renovador de forma a superar as ideias tradicionais pelo ideário

da Pedagogia Nova já em expansão no país; e as reformas educacionais em diversos Estados como Bahia, Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal (PILETTI, 2006).

Nesta questão, os debates acerca da educação foram se ampliando e se tornaram controvertidos. Nasceram conflitos de interesses e ideologias que se moldaram nas ideias monarquistas, liberais, radicais, democráticas e conservadoras que buscavam seu espaço e base nas tendências educacionais brasileiras que orientavam ou bloqueavam as mudanças pelas quais o país caminhava.

Mas é o movimento da Escola Nova, largamente defendido e aplicado na Europa e nos Estados Unidos, que chega com força ao Brasil pelas idéias renovadoras de Anísio Teixeira tal qual nos referimos no cap. II. E não poderíamos deixar de falar, agora, sobre a importância que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, redigido em 1932, trouxe à educação do Brasil ao:

[...] demonstrar a necessidade e conviência de que as medidas [educacionais, grifo nosso] fossem tomadas em decorrência de um programa educacional mais amplo e, portanto, que tivessem uma unidade de propósitos e uma sequência bem-determinada de legalização (RIBEIRO, 2007, p. 106-107).

Significa dizer, intrinsecamente ao Manifesto, que os educadores que desejavam uma escola mais ativa, democrática e plural; desejavam, também, reconstruir o sistema educacional brasileiro em que a educação deveria ser uma obrigação de todos, pública e, em consequência, gratuita. Que suprisse as diversas fases de desenvolvimento dos estudantes e que apresentasse uma unidade múltipla e não em caráter de igualdade para as diferentes regiões do país com um currículo adaptado, operacional e ativo, além de indicar a formação universitária a todos os professores.

Mas é na Constituição de 1934 que pontos mais abrangentes sobre a educação no país começam a tomar forma, dentre os quais a gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau; o direito de todos à educação; a

liberdade de ensino; a obrigação do Estado e da Família no tocante à educação; e o ensino religioso de caráter multiconfessional.

Durante esse período, não podemos esquecer-nos do ensino técnico profissionalizante que se tornou uma área educacional especificamente brasileira. Patrocinado pela indústria privada, os industriais brasileiros promoveram um ensino profissionalizante de alto nível técnico-científico a fim de amparar a indústria em expansão na década de 40. Isso porque os governos brasileiros, e, claro, o ensino, era deficiente na área e, em 42 fundaram, junto ao governo federal, um sistema escolar organizado e gerenciado por associações industriais de cada região do país. Assim, nasce o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em consequência, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que viriam a receber muitos alunos, inclusive o futuro presidente Lula, em cursos profissionalizantes de curta e longa duração (LUNA, 2007).

Para Furtado (2006), a ampliação do setor industriário no país ocorreu devido a necessidade do seu próprio desenvolvimento, ou seja, era preciso que o Brasil tivesse competitividade internacional a fim de abrir novas fontes de trabalho, sendo a ideia aceita como natural. Contudo, percebemos um conflito nessas relações, pois no momento em que se ampliou o quadro industrial, técnico-científico e profissionalizante, a mão de obra que fora qualificada para assumir esse trabalho foi substituída pela “mão” de máquinas sofisticadas o que resultou num índice muito alto de desemprego no país e que, de forma sistemática, repercute aos dias atuais.

Educacionalmente, isso significa que o ensino profissionalizante não ampliou sua estrutura nas escolas públicas brasileiras, com raras exceções. Hoje, ainda, o ensino desses sistemas é pago e amplamente difundido no país onde milhares de alunos são colocados em um mercado que, provavelmente, não irá acolhê-los gerando o que Furtado chama de “desemprego estrutural”. Mas que, por outro lado, financia a rede privada desses sistemas.

Diante do contexto apresentado, percebemos que havia educadores que começavam a entender que era importante sair das paredes da escola e visualizar outros movimentos à educação em si. Entre as décadas de 20 e 30, Pascoal Leme abriu caminho para essa prática de ensino. Anísio Teixeira a ampliou. Nem mesmo a ascensão do Estado Novo fez parar essa ideia de ver e viver a educação e, nos anos 50 e 60 o número de educadores, como Paulo Freire, que assimilaram tal ideia aumentou e o mundo passou a ser o espaço da educação em muitos outros espaços educativos brasileiros (CUNHA, 1999).

Nos governos Juscelino Kubitschek e João Goulart os ideais de educação antes discutidos foram firmados de maneira legítima e com um momento de democratização em sua mais profunda verdade. Até porque entre 1946 e o início de 1964, o Brasil viveu certo avanço na participação da sociedade nas questões que a envolvia, devido ao período de redemocratização pós-Era Vargas, e os debates acerca da educação foram restabelecidos com a Constituição de 1946. Neste período, inúmeras campanhas em favor da ampliação da educação e a melhora do espaço escolar foram organizadas.

E é em 1947 que a elaboração do anteprojeto de Lei para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicado em dispositivo na Constituição Federal de 1946, é feita por expressivas lideranças educacionais do país composta, em sua maioria, pelos representantes do movimento renovador em detrimento do grupo que figurava à pedagogia tradicional (SAVIANI, 2008).

Somente em 1961, 14 anos depois da elaboração do anteprojeto, é que ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/61) que fez aumentar a discussão acerca do processo educacional no país e, mais uma vez, os diferentes ideais sobre ela se cruzaram. No entanto, já se encontrava em vias de atraso diante do crescimento urbano e industrial do país o que acarretou em mais um período de relativo retrocesso no campo educacional em presença das conquistas de liberdade, autonomia, fervor ideológico e referência democrática no território brasileiro.

A LDB/61 abriu espaço para que a iniciativa privada tivesse direito ao ensino no país, assim como o poder público. A partir dela, o Estado passa a financiar a escola privada de maneira a institucionalizar a desigualdade social e a ideologia da igualdade por outro. Queremos dizer com isso que, a partir do momento que o estado passa a amparar a escola privada se faz necessário dividir recursos com o público. E, em se tratando do privado, sabemos que os recursos são abundantes e chegam de diferentes fontes e financiamentos; do contrário, o público depende, exclusivamente, dos recursos públicos e, a partir desse momento, da divisão com o privado. Em consequência, os eventos importantes da educação pública passam a ser conduzidos para o campo regional ou institucional. É quando a igualdade assume o nível das ideias e, hoje, das ONG's, redes de tv's, associações em rede web, etc.

A partir da década de 60 os movimentos de Educação Popular²⁷ ganham força e se desenvolvem para que a consciência política e social da população entrasse em cena, além de promover a alfabetização e o desenvolvimento da cultura no país. Os mais ativos foram os Centros Populares de Cultura (CPC), iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), os Movimentos de Cultura

²⁷ Desde meados da década de 30, há no Brasil movimentos que se articulam em prol de uma educação popular que fosse direito de todos. Na década de 40, com o fim da ditadura Vargas e o início da redemocratização no país é feita uma campanha nacional voltada, em massa, a esse objetivo. Infelizmente na década de 50 o clima favorável de educação popular começou a diminuir devido a falta de incentivo econômico e humano, além da crença negativada de alguns professores no desenvolvimento daqueles menos favorecidos intelectualmente. Ao final da década de 50 e início da de 60, período de industrialização do país, houve uma desacelerada nessa proposta de ensino, pois o país se volta a educar a massa popular para o mundo do trabalho.

No entanto, em 1961, foi criado o Movimento de Educação e Base (MEB) pela Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) marcando, em profundidade, a história da educação popular no país. Nesse período, Paulo Freire surge para modificar a estrutura alfabetizadora do programa e ampliá-la ao espírito crítico, clarificador e libertador dos educandos. No entanto, com o advento do regime militar de 64, todos os programas voltados a educação popular forma entendidos pelos militares como uma ameaça ao novo regime, uma vez que levava o indivíduo ao questionamento crítico e reflexivo daquilo que estava ocorrendo na sociedade como um todo.

Nesse sentido, o governo militar permitiu, somente, um trabalho de educação aos adultos assistencialistas e conservador retirando, na íntegra, todo o processo libertador esquematizado e tão bem estruturado por Paulo Freire. Foi quando surgiu o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) estendendo-se essa maneira de velada de educar as massas país afora por mais de 10 anos. Entretanto, a educação popular, após a queda do regime ditatorial, tem uma nova perspectiva de vida e atuação, novamente, pelas mãos de Paulo Freire. Com sua volta do exílio, atuou veementemente em vários movimentos educacionais no país, mas foi como secretário de educação do grande centro econômico do país, São Paulo, que criou o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos). Esse se expandiu pelo país de maneira livre e se manifesta até os dias atuais.

Popular (MCP), idealizados por Paulo Freire, e os Movimentos de Educação de Base (MEB), organizados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Tais movimentos foram de extrema seriedade e se mantiveram fiéis às ideias propostas. Além de procurarem pela educação universal, não eram ministrados pelo Estado e sua originalidade está em apresentar, por eles mesmos, os possíveis caminhos para a sociedade civil organizada. É importante termos claro que a educação ainda era voltada às elites brasileiras e a busca dessa educação universal era palco das discussões de educadores comprometidos com seu ideário humanístico.

Em 1963, o governo de João Goulart, já sob os assombros da conspiração militar, conseguiu propor à Nação brasileira pontos importantes para o campo educacional por meio das Reformas de Base, conforme nos mostra Cunha (CUNHA, 1999, p. 15):

- a) O Plano Nacional de educação (PNE), oriundo do Conselho Federal de Educação,
- b) O Plano trienal de Celso Furtado, que encampou o PNE;
- c) A Comissão de Cultura Popular, criada junto ao gabinete do ministro, com atribuição de implantar o Sistema Paulo Freire, em Brasília (junho);
- d) O Plano Nacional de Alfabetização – PNA (decreto nº 53465, de janeiro de 1964) que oficializou, a nível nacional, o Sistema Paulo Freire; este chegou a operacionalizar-se em Brasília, projeto-piloto nordeste (Sergipe) e projeto-piloto sul (baixada fluminense, Rio).

Infelizmente, com o golpe militar de 1964, tal contexto educacional foi dizimado, desativado. Foram considerados subversivos, populistas e paternalistas. Seus líderes foram presos ou penalizados de alguma forma. A exceção, elaborados em 1961, foram os MEBs (Movimento de Educação e Base), porém, com importantes mudanças e direção. O PNA (Plano Nacional de Educação) do início de 64, por exemplo, foi extinto 14 dias após o golpe militar o que mostra a força devastadora com que o regime veio diante da democracia brasileira.

Muitas situações de dor e violência acometeram a sociedade brasileira no período militar e que, diretamente, afetaram a educação no país. Movimentos estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE), os Diretórios Acadêmicos (Das- voltados a cada curso) e o DCE (Diretório Central de Estudantes- voltados as universidades) foram considerados subversivos e extintos; os grêmios estudantis escolares foram desmantelados e transformados em centros cívicos sob a orientação direta de pessoas de confiança da direção que, por sua vez, estavam vinculadas ao governo (ARANHA, 2008) .

O quadro educacional brasileiro desse período é assustador, obscuro. Bem como tudo o que lhe chegou e a educação no país recebe, literalmente, um golpe de retrocesso e violência simbólica e física na sua estrutura, base e ideologia. Diversas reformas no ensino foram efetuadas sem a participação dos alunos, professores, diretores e pais. Tais reformas foram realizadas de cima para baixo sem respeito e consideração ao sistema educacional que estava sendo moldado no país de maneira democrática. Com isso, houve o desmantelamento da escola pública e, em consequência, do processo educativo. Houve um elevado número de evasão escolar, repetência e taxas de analfabetismo; professores mal remunerados, ineficácia do novo aparelho de Estado na educação; precários recursos materiais e humanos e nenhuma motivação de trabalho ou estudo.

Para se tiver uma ideia, a disciplina Educação Moral e Cívica foi incluída em todas as modalidades de ensino básico com a finalidade de doutrinar os alunos na perspectiva do regime. É desdobrada no ensino secundário (hoje ensino médio) como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no ensino superior em Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) (ARANHA, 2008). Através do caráter manipulador do governo militar, essa disciplina e seus desdobramentos procurava moldar os estudantes aos seus termos, ocultando as reflexões críticas e esclarecedoras sobre o que acontecia ao país no tocante a suas dimensões econômicas, culturais, educacionais e, principalmente, políticas.

Outro ponto nevrálgico no sistema educacional brasileiro militar está no tocante ao ingresso de estudantes nas universidades. Em presença do crescente aumento do mercado de trabalho em voltas com o crescimento de empresas multinacionais, a ânsia por mais escolarização estava em alta. Para amenizar a situação o governo militar resolve, através do Decreto nº 68.908/71, aceitar nas universidades somente o número de alunos condizente ao número de vagas oferecidas nos cursos (ARANHA, 2008), de forma a não valorizá-los e, em consequência, a própria educação ao não prover mais vagas nas universidades, provando o descaso com o ensino público.

Os “anos de chumbo”, os vinte anos que o povo brasileiro conheceu pela falta de diálogo, comunicação, livre arbítrio, falta de estado de direito, abriu espaço para a tortura, o desaparecimento e o exílio de indivíduos que expressavam sua forma-pensamento, a repressão e deformidades na estrutura econômica, política, social, cultural e, claro, educacional da Nação.

Todos os “ajustes” apresentados e estabelecidos pelo regime militar foram elaborados a partir do acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), que apenas se tornou público em 1966. O acordo estabelecia assistência técnica e financeira da agência americana para a implantação da reforma educacional no país, que resultou na desconfiguração do sistema educacional brasileiro e, por consequência, na desnacionalização do campo educacional. Segundo Aranha (2006, p. 316), a

[...] reforma foi autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina [...]. A reforma assentava-se em três pilares:

- educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão-de-obra especializada no mercado em expansão;
- educação e segurança: formação do cidadão consciente – daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de problemas Brasileiros) e a
- educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade.

É evidente que a organização deste acordo foi realizada com antecedência e planejamento estratégico, pois não seria possível o novo governo assumir sua posição diante daquilo que vinha sendo articulado anteriormente. Até porque era um sistema que visava à participação cidadã, movimento que o regime militar desconhecia. Assim, o ordenamento legal a ser apresentado à educação brasileira já era base da própria articulação político-econômico a ser ampliada e concretizada.

Os acordos prevaleceram de 1964 a 1968 abrindo espaço para outros textos e medidas relacionadas ao sistema educacional do Brasil. Dentre eles está a criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967 que tem suas atividades em curso a partir da década de 70; a aprovação da Lei nº 5.540/68 que versa sobre a estrutura e o funcionamento do ensino superior em articulação com o ensino médio; e a aprovação da Lei nº 5.692/71, fixando as diretrizes e bases da educação para o ensino de 1º e 2º graus (RIBEIRO, 2007).

É possível perceber os conflitos estabelecidos com a tomada da ditadura no sistema educacional brasileiro deixou uma forte lacuna na maneira pela qual os indivíduos podem agir na e pela a sociedade. O regime militar não só endureceu os movimentos sociais no Brasil as estruturas das famílias e os setores econômicos, sócias, políticos, educacionais e culturais, Esse regime, ditatorial, perverso, abriu espaço para que a sociedade brasileira e seus indivíduos não elaborassem em si o entendimento de uma consciente critica e reflexiva sobre o seu próprio espaço em sociedade e suas eticidade, em por ele lutar e viver com dignidade e paz.

Mas é com o enfraquecimento do regime na década de 80, a educação no Brasil começa a tomar novos rumos, dentre os quais a frustração da reforma na LDB/61 e o retorno à formação geral, deixando para trás o ensino profissionalizante. Houve uma busca para que o ensino da Filosofia retornar-se ao currículo, já que tinha sido excluído pela Lei nº 7.044/82. O debate político voltou a ser palco das discussões na sociedade e em sala de aula. Em 1978 foram intensificadas mobilizações de professores em diversos estados do país

na busca pela recuperação de perdas salariais e pela regulamentação da carreira do magistério, além de dignas condições de ensino como a recuperação da escola pública. (ARANHA, 2006).

Educacionalmente, então, à década de 80 coube elaborar a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), que trouxe à reflexão de que já estávamos ultrapassando o tempo de encararmos, enquanto educadores, outras fontes de educação mesma que estivesse longe dos ideais tecnicistas do regime autoritário (SAVIANI, 2008), ou seja, que encarássemos uma educação crítica e esclarecedora sobre o período que ainda estávamos vivendo e vislumbrássemos o porvir de uma educação não mais alienada. Em consequência, mais quatro conferências foram realizadas na perspectiva de debates pedagógicos e produções científicas que versavam sobre os problemas da área.

Mas foi em 1987, diante da Assembleia Nacional Constituinte, que os debates no campo educacional se ampliaram de maneira profunda. Porém, lados opostos se encontraram novamente. De um lado a reivindicação de verbas públicas para a escola particular e, de outro, aqueles que defendem a escola pública e gratuita para os diferentes níveis de ensino igualmente a todos os cidadãos. Assim, a Constituição de 1988 indica, em seu art. 205, que é,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

A Carta indica, ainda, os objetivos, os princípios, os deveres do Estado, os conteúdos, as verbas e, principalmente, a complementação da formulação do “Plano Nacional de Educação”. Destes pontos, Piletti (2006) nos fala que é através do diálogo entre a comunidade escolar, a utilização de métodos e recursos apropriados em uma nova filosofia da educação e a democratização do ensino são fundamentais para que a superação das dificuldades da educação brasileira aconteça.

Outro ponto a destacar na Carta se trata dos valores estabelecidos aos estados e municípios quanto à educação. A Constituição Brasileira de 1988 declara que a educação pública, no ensino fundamental e médio, é direito de todos os cidadãos e passa a exigir dos seus estados e municípios que 25% de suas receitas fiscais sejam destinadas a um fundo para a educação, assim como o próprio governo federal deva disponibilizar 18% ao setor. Significa dizer que o Governo Federal passa a não assumir diretamente a responsabilidade sobre a educação no país, passando ao Estados e Municípios essa tarefa. E, por outro lado, amplia o ensino privado em detrimento do público, viés que se amplia aos dias de hoje.

Desde esse ponto de vista, não podemos deixar de fazer menção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB/96, que regulamentou a LDB/61. A aprovação do texto da Lei nº 9.394/96 trouxe discussões acerca da temática educacional à sociedade civil organizada em um debate democrático da comunidade educacional, o que ampliou as questões educacionais em seus vários setores. Apresenta pontos positivos e negativos e é possível encontrar em vários pensadores da educação no Brasil como Pedro Demo, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Nelson Piletti, Paulo Freire, Maria Lúcia Aranha, Cyntia Veiga, Maria Luisa Ribeiro e seu próprio redator, o professor Darcy Ribeiro, diferentes visões sobre a Lei.

Nestas, o que foi possível perceber de maneira mais clara foi a idéia comum que, finalmente, tivemos uma discussão democrática, livre, autônoma sobre a educação no Brasil. Na aprovação do texto da Lei, as discussões acerca dessas questões não apresentaram conflitos velados, ao contrário, os conflitos foram entendidos como um processo de amadurecimento e entendimento sobre a educação no país.

A propósito, Saviani (2008, p. 238) nos fala que temos como estratégia e arma de luta a resistência ativa, pois *com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira*, de

forma a amparar as perspectivas, os limites e própria trajetória da educação no Brasil.

No entanto, nos dias atuais, se entendermos que na área de ciência e tecnologia houve um avanço científico e prático diante das demandas do homem, na área educacional verifica-se uma tomada constante de discussões. Percebemos que a questão educacional no país hoje é tomada por discussões isoladas em que não há um maior envolvimento dos profissionais da educação sobre a construção de uma nova relação hegemônica para as possíveis transformações que nos fala Saviani. Isso porque existe um hiato entre a fala, a comunicação no quadro educacional dos profissionais que a pensam e atuam na área e suas ações práticas e efetivas. Muitos podem ser os motivos pelo qual ocorra esse movimento, porém, é preciso que educação se engaje nela mesma se seus conflitos sejam desvelados para que se expresse com verdade que tem em sua essência educativa.

Portanto, diante do quadro histórico-educacional apresentado, podemos dizer que o Brasil, enquanto Nação constituída em termos educacionais, culturais, sociais, políticos e ambientais, e em sua moral e valor intrínsecos, é resultado de uma população de indivíduos com cor de pele estranha que procurou, durante anos, o embranquecimento e a elitização de sua sociedade. Mas que, ao contrário, a cor forte do negro, a bravura do índio e a ousadia do português moldaram, inconscientemente, um Estado forte, seguro e capaz. No entanto, provocou aos que aqui chegaram e se constituíram repugnância social e cultural o que, ainda hoje, apresenta uma espessa sombra.

Isso porque essa constituição está associada, fundamentalmente, à pobreza, a mestiçagem e ao hábito escravista. Neste triste sentido, de que forma dar orientação de que situações de conflito podem resultar em positividade num país que traz, em seu íntimo, a exclusão da maioria da população? Como proporcionar a educação crítica e reflexiva, em toda sua totalidade, à própria educação de um país que tem por base de sua história a irracionalidade, o não cumprimento básico de ética, respeito, entendimento e cidadania entre os homens de forma a desqualificá-lo constantemente?

Sabemos que a educação em toda sua extensão, modalidades e por meio do ensino, estabeleceu diferenças entre os diversos grupos humanos. E não só entre os homens das mulheres, mas, também, entre os *abastados dos necessitados, os cidadãos dos camponeses, os clérigos dos guerreiros, os burgueses dos operários, os 'civilizados' dos "selvagens", os "espertos" dos "bobos", as castas superiores das contra e "inferiores"* (SAVATER, 2005, p. 149). Para o autor, no entanto, que considera o ato de educar um valor em si mesmo, uma maneira de findar tais manobras discriminatórias seria por meio da universalização da educação. Ou seja, a educação deve ser comum a todos os indivíduos e a todos os grupos sociais de maneira a apreenderem e compreenderem sua riqueza e valor para o crescimento individual e grupal.

Foi possível perceber que nos períodos do Império e da República, em sua grande parte, o Brasil conviveu com um relativo atraso na providência de uma educação pública para sua população, pois o governo pouco caso fez para cumprir a meta anunciada em 1820 de financiar a educação primária à população em geral. Nos governos posteriores não foi diferente, salvo o período da República Nova. Atualmente, a educação brasileira ainda passa por sérios problemas tais como a alfabetização, as desigualdades de raça, etnia e regiões que refletem fidedignamente nas barreiras classistas sobrepostas às de raça e moradia (LUNA, 2007).

A educação no Brasil, portanto, está intimamente ligada à forma como o seu explorador a articulou. Sabendo-se que a entrada de novas formas de ver o mundo até então conhecido dos índios, na perspectiva de conhecimento do colonizador, levou-os a um grande desequilíbrio na sua estrutura mais íntima provocando uma grande desestruturação em sua ecologia social. Os índios viviam seu mundo "sem séculos". Havia a harmonia com a terra, com os animais, com as plantas, com as águas. A ciência que trouxe os portugueses e os espanhóis além-mares e, posteriormente outros povos para as Américas, trouxe também um hiato na vida dos povos que aqui viviam. Hoje, a emergência de voltarmos ao que esses povos eram, sentiam e faziam com seu mundo está presente em uma grande parte da população mundial que pensa

na harmonia e na civilidade comum a todos. Civilidade no sentido de sermos Um com o Pai e de estarmos em paz e em respeito com nossa casa comum.

A isso, Hebert de Souza nos fala que,

Um dia, a vida surgiu na Terra. A Terra tinha com a vida um cordão umbilical. A vida e a Terra. A Terra era grande, e a vida pequena, inicial. A vida foi crescendo, e a Terra ficando menor, não pequena. Cercada, a Terra virou coisa de alguém, não de todos, não-comum. Virou a sorte de alguém e a desgraça de tantos. Na história, foi tema de revoltas, revoluções, transformações. A terra e a cerca. A terra e o grande proprietário. A terra e o sem-terra. E a morte. Mas é tanta, é tão grande, tão produtiva, que a cerca treme, os limites se rompem, a história muda e, ao longo do tempo, o momento chega para pensar diferente: a terra é um bem planetário, não pode ser privilégio de ninguém; é um bem social e não privado; é patrimônio da humanidade e não arma do egoísmo particular de ninguém. É para produzir, gerar alimentos, empregos, viver. É um bem de todos para todos. Esse é o único destino possível para a Terra (SOUZA apud GADOTTI, 2000).

E destino comum para todos nós. Não podemos mais, enquanto pensadores do processo educacional, ser rigorosamente racional, embasados em uma razão instrumental, sermos lineares e lógicos somente. Precisamos ultrapassar esse *estatus quo* que privilegia uma minoria em detrimento de muitos, como já mencionamos aqui. Na dimensão educacional, na maioria das vezes, têm-se imbuído o desejo de (re)construir a humanidade mais livre, autônoma, altera, menos opressiva da que ainda vemos, vivemos, e esse é um trabalho não só da educação, mas de todas as outras Ciências que dela e nela fazem parte e estão.

4.3 A PEDAGOGIA NO BRASIL: história e concepções

No capítulo II muito desenvolvemos sobre o conceito geral de Pedagogia. Neste, vamos analisar o seu processo de desenvolvimento no Brasil e, como indica a seção, sua história, suas concepções e seus conflitos num país concebido de forma violenta e moldado em conflitos velados que se refletem diretamente no campo educacional brasileiro.

A perspectiva pedagógica no Brasil foi analisada por diversos educadores brasileiros, e sob diferentes ângulos. Em nossa pesquisa vamos nos embasar no estudo de Demerval Saviani (2008b), que periodizou, hipoteticamente, e a partir de três níveis de análise - Filosofia da Educação, Teoria da Educação e Prática Pedagógica, uma profícua pesquisa sobre as ideias pedagógicas no Brasil. Os níveis foram divididos em quatro períodos e subdivididos, cada qual, em outros períodos. Tal periodização irá nos ajudar a compreender o processo de desenvolvimento das perspectivas da Pedagogia no Brasil para o desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, social e político do país.

Mesmo em se tratando de uma periodização realizada em um modelo hipotético pelo autor, é possível correlacionar aos fatos históricos, políticos e sociais do Brasil percebendo sua conexão direta à realidade brasileira, além de considerarmos didática a maneira pela qual o autor analisa a própria história das concepções pedagógicas no Brasil.

Vamos apreendendo, no cerce de cada período apresentado por Saviani, o modelo educacional estabelecido ao país em congruência à realidade vivida em cada período citado. Assim, vamos perceber que o Brasil adotou diferentes tendências pedagógicas e que, cada qual, teve uma função específica que visou interesses escusos, a exceção de algumas. Além disso, os educadores enfrentavam a realidade educacional no Brasil envolta a crises políticas, sociais, culturais e econômicas e, até hoje, é deles solicitado que se ocupem com os interesses da escola como um todo e que definam o propósito do desenvolvimento e da aprendizagem daqueles que estão inseridos no próprio contexto escolar, uma vez que,

Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela Pedagogia (LIBÂNEO, 2005, p. 2).

Diante dessa fala, o educador pode atingir uma postura de responsabilidade social e ética no campo educacional de maneira a assimilar, em si, moral e

valores bem constituídos, pois estar com indivíduos, muitas vezes, ainda em processo de constituição física, psíquica e cognitiva significa manter uma postura de entendimento ao *outro*, indícios da abrangência de si mesmo.

Neste sentido, é importante para a Pedagogia compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor (LIBÂNEO, 2005). Em consequência, o processo pedagógico estará ao lado e no cerne da escola, e não acima ou abaixo dela. A isso, podemos chamar de respeito com a própria educação, com a sociedade e do educador com ele mesmo. É quando nos elucida Miguel Arroyo que:

[...] o discurso pedagógico já reconhece que há uma lógica do senso comum, que o povo busca o conhecimento, se orienta pela evidencia, raciocina, deduz e adota suas condutas ao ambiente. Defende suas crenças como consistentes, constrói explicações que lhe orientam (ARROYO, 2003, p. 45).

Nesse sentido único, pois ao senso comum não há outro sentido quando o conhecimento vai se acumulando e os saberes vão nele encontrando forma e espaço, cabe à Pedagogia abraçar, amparar e compreender o processo de aprendizado de cada indivíduo no seu tempo, na sua caminhada. Deve levá-lo, de maneira zelosa, a compreensão de um mundo maior e pleno, de forma a superar essa forma pensamento que é o senso comum e encontrar uma razão crítica e esclarecedora sobre a realidade a sua volta de acordo com esse mesmo tempo e espaço seu de compreensão que tem sobre a realidade. O importante é levá-lo a realidade abrindo-lhe a consciência crítica e reflexiva dessa.

Aproximamos-nos ao estudo de Saviani, o educador José Carlos Libâneo (2005) quando se refere às “Teorias Pedagógicas Modernas resignificadas pelo debate contemporâneo em educação”. Segundo o autor, as teorias pedagógicas modernas estão na Pedagogia Tradicional, na Pedagogia Renovada, no Tecnicismo Educacional e em todas as Pedagogias Críticas

(Pedagogia Libertária, Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social).

Neste estudo, o professor aponta, para o caso brasileiro, que:

[...] tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos, venha mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica (LIBÂNEO, 2005, p.6).

No contexto apresentado, é importante levarmos em consideração que, no caso Brasileiro, têm-se, em si, os resquícios da colonização. Uma colonização que, como já vimos, não cedeu lugar ao direito de conhecer o mundo que nos fala Freire. Não considerou o que o povo mestiço e pluricultural do Brasil, mesmo que ainda em formação, poderia dar e receber. Dar além do serviço braçal e receber além da catequização jesuítica, do imperialismo corrupto e da república patriarcal.

Ainda hoje, somos um país com fortes resquícios da colonização. Somos patrimonialista, e, além, imperial e aristocrático que permeia o jeito e modo de ser do brasileiro em muitas das suas nuances. Esse é mais um conflito velado que se expressa na sociedade brasileira e que, na educação, tem força e nome (privado). Não estende respeito e dinamicidade ao público em primeira instância pois que, na pirâmide invertida, no Brasil os pobres estudam em escolas públicas nos primeiros anos de sua formação e, na graduação, enchem as burlas das faculdades privadas. Enquanto os mais abastados, se enchem de conhecimento e ciência nas escolas particulares e, na graduação, ocupam os espaços públicos.

Esse conjunto é reflexo da maneira pela qual a educação no Brasil foi formada. E, o quadro abaixo, nos mostra sobre as concepções pedagógicas no Brasil e suas atribuições políticas, educacionais e sociais. Vejamos:

PERÍODO	CONCEPÇÕES ²⁸ PEDAGÓGICAS
<p>1º Período (1549-1759)</p>	<p>Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. Subdivisão do período:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (1549-1599) Uma pedagogia brasílica ou o período heróico. 2. (1599-1759) A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o <i>Ratio Studiorum</i>.
<p>2º Período (1759-1932)</p>	<p>Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Subdivisão do período:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (1759-1827) A pedagogia pombalina ou as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido. 2. (1827-1932) Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo.
<p>3º Período (1932-1969)</p>	<p>Predominância da pedagogia nova. Subdivisão do período:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (1932-1947) Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. 2. (1947-1961) Predomínio da influência da pedagogia nova. 3. (1961-1969) Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista.
<p>4º Período (1969-2001)</p>	<p>Configuração da concepção pedagógica produtivista. Subdivisão do período:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (1969-1980) Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestação da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista. 2. (1980-1991) Ensaio contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica. 3. (1991-2001) O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Quadro 2: Concepções Pedagógicas no Brasil: elaborado a partir dos estudos de Demerval Saviani (2008b, pág. 19-20).

²⁸ Para Saviani (2005, 2008a, 2008b), *concepção pedagógica* tem o mesmo sentido que *ideia pedagógica*, bem como *teoria pedagógica* e *tendência pedagógica*.

Percebemos que a posição do autor em separar as concepções pedagógicas da educação em quatro períodos foi didaticamente precisa, pois as subdivisões posteriores dão o sentido exato de como o processo educacional e pedagógico ocorreu no país desde o seu descobrimento. Proporciona-nos entender os mecanismos sociais e políticos que permeiam o espaço educativo. É quando não podemos deixar de fazer uma ligação estreita da educação com os movimentos que circundam a sociedade.

E em se tratando da ocupação e do povoamento das novas terras de domínio luso, não se percebe até 1549 nenhum movimento com relação ao que se pode dizer de um processo educativo ou social. É a partir de então que as ideias pedagógicas começam a circular pelo novo país que, sem pretensão portuguesa alguma, começava a ser constituído. Trazidas pelos primeiros jesuítas às novas terras, tais ideias vieram rodeadas de costumes, moral e religiosidade europeia, bem como sua educação e seus métodos pedagógicos e que foram sendo incorporados ao próprio sistema indígena ainda presentes, quando chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega (SAVIANI, 2008). Deste modo, após quinze dias de instalados, os missionários, já em processo de organização, prepararam uma escola “de ler e escrever” na cidade de Salvador, recém-fundada (ARANHA, 2006).

Através de uma Pedagogia Brasília, configura-se, desde então, as primeiras ideias pedagógicas no país através deste grupo que instituíram colégios, escolas elementares, secundárias, seminários e missões de forma tradicional e religiosa por um período de quase 210 anos como já apresentamos anteriormente. E é importante lembrarmos, também, que, durante esse período, os jesuítas foram responsáveis pela catequização dos índios, pela educação dos filhos dos colonos e da elite, pela formação dos novos sacerdotes e do controle da fé e da moral dos habitantes do novo país que se expandia (ARANHA, 2006; SAVIANI, 2008).

Ainda neste período, outras ordens religiosas contribuíram para a expansão da religiosidade e ensino no Brasil. Dentre elas, os franciscanos, as carmelitas e os beneditinos. Sua pedagogia e concepção de ensino não ficaram registradas

de maneira profícua, pois, acreditam os estudiosos, que tais ordens não deviam registros constantes à Igreja como os Jesuítas; suas obras estavam voltadas diretamente aos menos assistidos (ARANHA, 2006; VEIGA, 2007).

Já mencionamos que dentre os motivos da colonização do Brasil pela Coroa portuguesa estava o tráfico de paus-brasil pelos franceses, as possíveis invasões de outros povos e a delicada situação econômica e política de Portugal diante da ascensão de outros países da Europa. Contudo, o rei leva a colonização do Brasil em vias de missão de fé e seu desejo era o de converter os gentios aos princípios de Portugal *porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica* [para que os gentios] *possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé* (DOM JOAO III apud SAVIANI, 2008, p. 25). Tal intenção foi a maneira encontrada de possuir e ser dono real das novas terras dando início, no campo educacional e pedagógico, o trabalho missionário dos jesuítas conforme analisado no capítulo anterior.

Tal quadro apresenta um conflito velado no que tange as verdadeiras intenções de Portugal para com a colônia já que “as coisas da nossa santa fé” se traduziram no uso indiscriminado dos recursos naturais das terras brasileiras, deixando ao acaso a população miscigenada que crescia.

É quando desse sentido se manifesta o significado da educação, e em consequência da pedagogia, na nova colônia portuguesa. Para Demerval Saviani o sentido de colonização vai além da ocupação das novas terras. Se o verbo *colo* significa tomar conta de; cuidar; mandar, querer bem a, proteger; é do *supino cultum* que resulta o *particípio futuro culturus* (o que vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *Paidéia* (SAVIANI, 2008). Como resultado, de 1545 até 1759, cumpriu-se um período em que a Pedagogia no Brasil se voltou a formação de um povo ainda em busca de sua identidade e nacionalidade.

Após esse período, a concepção pedagógica dirigida ao país se amparou no *Ratio Studiorum* (1599-1759) que conjeturava os processos de ensino-aprendizagem, assim como a disposição dos estudos, voltados aos ideais da Companhia de Jesus. Os estudos eram ministrados e esparsos nas escolas da própria Colônia, e previa estudos superiores e inferiores; posteriormente, foram instaurados os estudos maiores²⁹.

É importante frisarmos que a continuação dos estudos estava voltada a Universidade de Coimbra, em Portugal. Isso porque era proibida a criação de estudos superiores voltados à carreira liberal no país levando a elite a Corte. Um outro dado alarmante dessa postura lusa é que, até 1689, todo estudo realizado nos colégios jesuítas brasileiros não eram reconhecidos em Portugal, o que levava aqueles que iriam à Universidade prestar exames de equivalência (VEIGA, 2007).

Segundo a autora, os estudos eram complementados em Portugal por representar uma diferenciação nas carreiras intelectuais e manuais, ou seja, a elite se afirmava no cenário da época através de sua elevação social. A isso Veiga nos trás uma análise sensata dos fatos em que,

[...] embora trouxessem prestígio, as letras e a cultura ainda não se constituíam um meio necessário para a ascensão social e o enriquecimento. Um sem-número de proprietários e homens abastados gozava de riqueza e prestígio sem se quer saber ler e escrever (VEIGA, 2007, p. 26).

O que não podemos nos esquecer é que o papel social do ensino secundário na conjuntura que se moldava a sociedade capitalista brasileira se voltava a política colonial e imperial, visando seus interesses obscuros na própria formação cidadã do Brasil. A elite se voltava a uma estrutura econômica fundamentada na produção agrícola e extrativista sob o trabalho escravo. Tal estrutura era égide dos interesses de Portugal associados ao próprio

²⁹ De acordo com Veiga (2007), os estudos superiores estavam voltados a moral que centravam-se nos casos de consciência, nas virtudes e nos vícios, enquanto os de teologia dogmática nas carreiras eclesiásticas e liberais; os inferiores às artes liberais e outras disciplinas; já os maiores à gramática português, ao latim, a retórica, a filosofia e a teologia mural, além da matemática.

capitalismo europeu. Com a educação não poderia ser diferente, e sua estruturação se deu a partir dos modelos europeus, de maneira a sinalizar as próprias políticas educacionais do período em questão, conforme já sinalizamos neste estudo. Assim, os estudos nos mostram que tal conjunto de interesses da elite brasileira e aristocrática foi se moldando e coube a educação ser a base dos mesmos em que o ensino secundário e superior cumpriram a função principal de formar os grupos gerenciadores e intelectuais em sintonia aos próprios interesses dos grupos hegemônicos em formação e já constituídos na sociedade brasileira desse período e posterior a ele.

O que podemos perceber em termos pedagógicos desse momento, é que havia a ideia de uma única cultura nas terras brasileiras, ou seja, a europeia-lusitana. E teve como resultado o dizimar do modo de ser e viver indígena e africano que resultou em um conflito pedagógico em primeira instância que, até os dias atuais, move os estados de concepção pedagógica do país, pois vivemos conflitos internos acerca das concepções e modos de ação nas relações pedagógicas entre instituições e profissionais de educação, entre as famílias, nos governos e que repercute diretamente na educação em si.

Por outro lado, é com a expulsão dos jesuítas em 1759, que uma nova organização e instrução pública de ensino começam a ser modeladas no Brasil, através das ideias do Marques de Pombal, que abre espaço para a circulação de um ideário pedagógico inspirado no laicismo de forma a caracterizar uma visão iluminista de educação (ARANHA, 2006; VEIGA, 2007; SAVIANI, 2008).

As Reformas Pombalinas levam a Pedagogia no Brasil a sair do dogmatismo da Escolástica e se volta ao Estado na instituição das chamadas aulas régias. Em termos pedagógicos, podemos dizer que esse período esteve voltado a uma Pedagogia em que o ensino era a ponte entre as luzes da razão e o obscurantismo religioso clarificando a importância de uma concepção pedagógica que ampare a verdadeira relação entre a prática e a teoria em que podem esboçar diferenças no comportamento de governos e cidadãos comuns, podendo ser a base de entendimento social e político futuros e voltados, principalmente, ao bem comum.

As aulas régias eram estudos avulsos ministrados por um professor autorizado e nomeado pelo rei e que priorizavam o ensino prático e simplificado. A reestrutura começou com os estudos menores e, em 1772, os maiores. Para os estudos de filosofia e letras, a língua moderna foi a opção de ensino, e não mais o latim; para a matemática e as ciências da natureza houve a atualização dos estudos jurídicos e, nesse período é institucionalizado o subsídio literário em que as reformas projetadas passam a ser financiadas pelo Estado, assim como os professores, nascendo o funcionalismo público na área.

No entanto, as mudanças eram mais de conteúdo que de prática, já que da Companhia de Jesus, as concepções pedagógicas ficaram a cargo da Ordem do Oratório que, no entanto, tinha uma visão mais avançada e aberta às ideias iluministas. Tal posição levou as Reformas Pombalinas a relativo retrocesso no que os jesuítas haviam estruturado como base educacional e pedagógica no Brasil. Aranha nos elucida sobre o período quando nos fala que:

Persistia o panorama do analfabetismo e do ensino precário, restrito a poucos, uma vez que a atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes, além da tarefa dos missionários entre os índios. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exigia especialização e em que o trabalho manual estava a cargo de escravos, permitiu a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resultou daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual. Durante esse longo período do Brasil colônia, aumentou o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta (ARANHA, 2006, p. 193).

A essa estrutura de três séculos a hierarquização da sociedade brasileira começa a se estabelecer, em que o “doutor” passa a ser aquele que introduz o ideário modelo de ser no seio da sociedade brasileira. Em que a cultura não é para aqueles que não fazem parte dos títulos nobres, em que a educação universal ainda é para a elite e em que a oratória é mais forte que o pensamento e a análise dos fatos reais que ocorrem na sociedade como um todo.

Assim, diante da decadência portuguesa ao novo modelo industrial que se configurava na Europa, se fazia imperioso abarcar tudo o que se podia da colônia, sendo:

[...] necessária uma mais intensa fiscalização das atividades aqui desenvolvidas. Para tanto, o aparato material e humano deveria ser aumentado e, ainda mais, deveria ser discriminado o nascido na colônia do nascido na metrópole, quando da distribuição dos cargos: as posições superiores deveriam ser ocupadas apenas pelos metropolitanos (RIBEIRO, 2007, p. 30-31).

Neste sentido, a Pedagogia Pombalina propôs mudanças na estrutura educacional e social do Brasil da época e que, para a historiografia tradicional, Pombal não conseguiu emoldurar as inovações propostas em Portugal no Brasil mesmo desarticulando a proposta jesuítica e, o resultado, foi o retrocesso de todo o sistema brasileiro de educação da época (ARANHA, 2006).

Em consequência, a Pedagogia Tradicional, ou leiga, se faz presente na estrutura educacional brasileira a partir do final do Império e início da 1ª República, que tem por base o pensamento liberal e positivista dominado pelas classes dominantes e médias, além da burguesia em ascensão. Tais grupos visavam aos interesses econômicos e políticos de sua participação ativa e não aos interesses da população em geral. Tão pouco se voltavam a uma educação que valorizasse o ensino global a todos. O ensino ainda era voltado a elite que se voltava, por sua vez, aos preceitos estrangeiros e não a realidade que se vivia no país.

Isso porque, adentrando o séc. XIX, o Positivismo de Augusto Comte (1798-1857), se coloca aos ideais do conhecimento científico o qual é capaz, e somente este, de descobrir as leis do universo, influenciando diretamente o pensamento deste século. Na sociologia, Émile Durkheim (1858-1917) introduz o caráter descritivo nas questões educacionais, de forma a aplicar o método científico aos elementos do fato da educação. Gerou, com isso, o caráter social dos fins da educação, além de instituir a Pedagogia como disciplina autônoma

e desligada da moral, da filosofia e da teologia (ARANHA, 2006; SAVIANI, 2008).

Contrapondo esses ideais, no final do século XIX um grande movimento filosófico contrapõe-se ao positivismo, a Fenomenologia. Tal movimento propõe uma humanização da ciência, de forma a estabelecer uma nova relação entre sujeito-objeto e homem-mundo em que o olhar sobre o próprio mundo, é o ato pelo qual o experienciamos, o percebemos, o imaginamos; o julgado, amando, temendo (ARANHA, 2006) que irá influenciar, também, muitos pensadores brasileiros de maneira a alcançar novas ideias entre o mundo-homem-ciência em nossa realidade.

Tais formas-pensamento atingiram diretamente a Pedagogia em toda a sua estrutura e complexidade. As concepções pedagógicas desse período somadas aos interesses político-administrativo-intelectual da elite brasileira, não ajustaram a educação às novas demandas sociais que o país enfrentava resultando, mais uma vez, na ineficácia do sistema educacional brasileiro.

Mas é no início do século XX que vemos nascer um movimento educacional que, ao contrário da educação tradicional embasada no positivismo e no liberalismo, enfatiza, segundo Aranha (2006) o espírito de iniciativa e independência que resulta na autonomia e no autogoverno, virtudes da democracia. Pensamento de Dewey, a Escola Nova se traduz numa educação ativista, renovando a pesquisa pedagógica de forma a buscar, teoricamente, os fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz.

A Escola Nova chega ao Brasil pela veia ativa de Anísio Teixeira num momento em que o relativo estado de democracia começa a se desenvolver no país dando início a reflexões de cunho mais ordenado e sistemático à Pedagogia, principalmente nas décadas de 20 e 30.

Em termos pedagógicos, a Escola Nova trouxe para a educação brasileira uma visão mais ampla e, porque não, complexa do processo de ser feita a educação em um país mais democrático e livre dos conceitos estabelecidos em anos de

uma repressão velada. Assim, em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” trouxe a tona as ideias pré-estabelecidas neste período indicando a disposição do grupo renovador, embalados pela Escola Nova, em exercer a hegemonia no campo pedagógico. Contudo, a diferença com o grupo católico, mantidos pelo ideário da igreja romana, se mostra acirrada e expressa um rigoroso equilíbrio de forças até a metade da década de 1940.

Isso nos mostra que os conflitos educacionais no Brasil existiram desde sua colonização. Podemos dizer que são velados, pois caracterizam uma forma de colocar a educação como palco de questões políticas e ideológicas e que deixaram de lado o processo educacional como um todo dando espaço para esquemas e interesses obscuros dentro desse próprio processo.

No período correspondente a República Nova (1945-1964), a Pedagogia Nova manteve o predomínio conceitual de educação no país. Sua crise nasce quando o assombro militar começa a rondar o Brasil e encontra na educação um componente de resistência aos novos preceitos que se moldavam ao país.

Isso porque as ideias tecnicistas começam a ser articuladas ao novo sistema governamental que estava por vir. E, de acordo com Saviani (2008), é com a LDB/61 que se encerra a predominância dos ideais pedagógicos renovadores sem deixar de abarcar adeptos da pedagogia tradicional, pois incorporaram metodologias e aspectos organizacionais, assim como os católicos, mas sem abrir mão de sua doutrina.

Infelizmente, quando o país começa a encontrar uma base sólida em termos educacionais, o golpe militar de 1964 nos assola e ficamos marcados por seus ideais. Em consequência, são os ideais da pedagogia tecnicista, inspirada pelo pensamento positivista, que começam articular-se como novo governo tornando-se, a partir de 1969, a orientação oficial nas escolas brasileiras. O tecnicismo torna a aprendizagem mais objetiva, em que o planejamento e a organização racional da atividade pedagógica devem ser alcançados através da operacionalização, parcelamento e especialização do trabalho; incentivo a instrução programada, ensino por computador, tele-ensino e máquinas de

ensinar. Diante de tamanha diferença em termos de sistema de ensino ao qual o Brasil estava se ajustando, percebe-se a intenção de dominação do governo militar ao povo brasileiro por meio de uma nova forma de pensamento individualizada e dirigida pelos próprios militares.

No entanto, uma forte resistência das lideranças intelectuais de maior expressão no país se faz presente e começam a elaborar e a difundir críticas à pedagogia oficial inspirada nas teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008). Mesmo assim, a Reforma Universitária de 1969 introduz, oficialmente, tal ideário às ideias pedagógicas no Brasil tornando-se orientação oficial para o ensino em todas as escolas brasileiras.

Isso gerou severas críticas e resistência por parte de lideranças intelectuais ativas desse período. Tais lideranças, que representavam as teorias crítico-reprodutivistas, colocavam de maneira muito firme seu estado de contrariedade ao novo modelo de ensino que estava sendo incorporado na educação brasileira (SAVIANI, 2008). A teoria crítico-reprodutivista, vem denunciar a forma pela qual o regime militar conduz o sistema escolar por ele reestruturado através do tecnicismo. Segundo os críticos desta teoria, a escola não democratiza, ela reproduz a desigualdade, pois está condicionada por uma sociedade dividida que reproduz as diferenças sociais de forma a perpetuar o *status quo* (ARANHA, 2006).

Podemos dizer que o regime militar fez uso da tendência tecnicista³⁰ na pedagogia brasileira por estar vinculada ao pensamento positivista, pois voltado ao saber científico neutro e objetivo, o tecnicismo tem o intuito de controlar, ocultar o significado político do próprio regime estabelecido, ou seja, a dominação dos militares à sociedade brasileira. Tendo a escola dominada, o regime aliena o ciclo educacional em disciplinas cada vez mais conteudistas em que o professor é o executor daquilo que os técnicos planejam e o diretor é o intermediário entre eles.

³⁰ Aranha (2006) nos diz que não devemos situar essa tendência somente à década de 1970, pois a economia global dos dias de hoje fortalece as ideias neoliberais de maneira a continuar existindo o pensamento de ver a educação como uma técnica, apenas, de ajustamento do homem ao mundo do mercado.

Felizmente, neste período que surge o maior nome, ao nosso entender, da educação e da pedagogia no país. Paulo Reglus Neves Freire. A Pedagogia que, por esse mestre na educação e na vida, foi disseminada no país está em uma proposta de ensino voltada, como bem coloca Gadotti (1996) a milhões de brasileiros que viviam no que chamava de “cultura do silêncio”, ou seja, os analfabetos que precisavam falar e ser ouvidos ou simplesmente “dar-lhes a palavra” a fim de que “transitassem” na participação da edificação de um novo Brasil a fim de que fossem donos do seu destino próprio e saíssem das amarras do colonialismo.

Respeitado no Brasil e no mundo, Paulo Freire deixou uma obra forte, zelosa, complexa e simples aos olhos do educador que tem coragem de ousar nas mudanças em prol de uma educação global, feita para todos. Suas ideias e práticas foram criticadas por muitos, endeusadas por outros. Contudo, é imprescindível levarmos e termos em mente sua profunda e profícua produção e contribuição à educação em diversos níveis e locais.

Maria Lúcia Aranha (2006) nos faz lembrar que é importante registrarmos que Paulo Freire era Cristão. Foi educado nos preceitos do cristianismo, todavia, tinha em si uma teologia libertadora, voltada ao entendimento do hiato entre a pobreza e a riqueza fruto dos privilégios sociais. Não perdeu sua fé, mas a formação intelectual que teve foi alterando-se com o tempo através de influências como o neotomismo, além de percorrer os caminhos da fenomenologia, do existencialismo e do neomarxismo.

Isso fez, acreditamos, com que o mestre questionasse e propusesse novas formas de educar e compreender o próprio processo educativo. Em 1962, na pequena cidade de Angicos, interior do estado do Rio Grande do Norte, Freire alfabetizou trezentos trabalhadores de campo em apenas 45 dias. A partir de então, diante de tamanho ato, seu método foi levado a todo o Estado e, posteriormente, ao governo federal para que o projeto se estendesse pelo país a fora.

O Método Paulo Freire³¹ visa a adequação do processo educativo às características de cada espaço no qual determinada comunidade estava inserida. De maneira simples e coerente, trazia a realidade de indivíduos que não ousavam compreender a si mesmos. O universo particular de cada um era representado a todos e, em comunhão, se compreendia o mundo que estava a sua volta. E foi nas palavras geradoras que Freire viu a possibilidade de que cada individualidade expressasse sua forma de ver o mundo, compreendê-lo e assimilá-lo na possibilidade da conscientização e participação efetiva de suas ideias ao idear nesse mesmo mundo.

É quando Freire (2005) nos lembra que ninguém se educa sozinho, ninguém educa ninguém, nós nos educamos mediatizados pelo mundo, nos levando a refletir a belíssima, sincera e ética obra de Freire para nós, para um povo e povos sedentos de conhecimento, de busca e apreensão desse, de amor ao sentido pleno da vida que se questiona e faz acontecer nas possibilidades conscientes de cada indivíduo uns com os outros, juntos, no Mundo.

O período correspondente ao Regime Militar, portanto, desestruturou todo o espaço político-educativo brasileiro, refletindo diretamente no social, cultural e pedagógico nos diversos setores da sociedade. Vitimados pelo autoritarismo que se instalou, tais setores enfrentaram, sem a possibilidade de participação efetiva de seus indivíduos, de reformas, decretos, leis e subordinações infinitas. Nas escolas, em particular, os resultados foram os altos índices de reprovação e evasão escolar; falta de recursos material e humano; péssima remuneração do professorado resultando na baixa estima de trabalho. A consequência dessa tragédia educacional está nos altos índices de analfabetismo, o desmantelamento da escola pública, a má remuneração do magistério, a falta de coesão ao processo educacional e pedagógico do país que perduram aos dias atuais.

³¹ Muitos são os escritos acerca do Método Paulo Freire que, em realidade, o mestre não o considerava nessa perspectiva, mas, sim, como uma forma dos indivíduos se educarem entre si. Indicamos, além das obras do próprio Freire, a de Carlos Rodrigues Brandão sobre “O que é o Método Paulo Freire”. Nela, o educador popular abrange de maneira clara e objetiva as ideias e concepções de Paulo Freire a respeito de sua proposta de ensino.

Aqueles que pensavam a estrutura legal do país no sentido de democracia, igualdade e respeito foram brutalmente assassinados, torturados ou exilados fora do país. Como exemplo, citamos o próprio Paulo Freire que viveu exilado no Chile durante muitos anos e desenvolveu seu trabalho subversivo, como diziam os militares, em outros países como a Suíça e a França; a Nicarágua; Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe.

Contudo, os estudos mostram que alguns pensadores conseguiram levar ao pensamento brasileiro preso e oprimido reflexões à população sobre o movimento que acontecia na sociedade e, em particular, no campo educacional. Em diferentes momentos, eles procuraram elucidar o campo educativo com suas ideias e percepções acerca da sociedade e da sua estruturação em vigência, tais como Maurício Tragtenberg com o pensamento antiautoritário; Carlos Rodrigues Brandão na educação popular; Miguel Arroyo e o pensamento libertário; Florestan Fernandes que lutou pela escola pública; Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido; Moacir Gadotti dando continuidade a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; Marilena Chauí na filosofia crítica e reflexiva; Caio Prado Jr., na sociologia; Celso Furtado na economia; Gilberto Freyre em análise profunda de nossa História; Lauro Oliveira Lima que divulgou os trabalhos de Piaget; Anísio Teixeira ainda trazendo reflexões sobre a educação e a Pedagogia; Darcy Ribeiro, incansável lutador de um processo educativo digno, dentre outros corajosos militantes da educação no nosso país.

Com a anistia política, entre os anos de 1979 e 1985, uma nova fase vai se emoldurando no país e os exilados, os ainda presos políticos e suas ideias consideradas subversivas pelo militarismo, vão nele encontrando espaço. É o que chamamos de redemocratização. Vamos, timidamente, saindo do regime militar e entrando na democracia. No entanto, os políticos ainda são os mesmos, o clientelismo e a corrupção andam juntos além de os interesses particulares continuarem acima dos temas urgentes que a sociedade necessitava. No campo educacional, intensos debates tiveram voz. Ainda estavam, de um lado, o privado e, de outro, o público (PILETTI, 2006) em uma luta desigual que mantinha a elite no poder como sempre esteve.

Mesmo com a nova Constituição de 1988, a questão da educação continua apresentando um viés duplo quando é *dever da família e colaboração da sociedade* no desenvolvimento pleno, no preparo ao exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho dos indivíduos brasileiros (BRASIL, 1988, art. 205). Tal postura acaba por não levar o Estado a responsabilidade total do ensino público. Ele divide com a família e com a sociedade seu dever primeiro, que é o de amparar os seus. A família tem responsabilidades? Sim! Com a educação doméstica e participação ativa na vida dos seus e a sociedade com a manutenção moral de sua estrutura.

Tal postura nos mostra o velado dentro do processo educativo brasileiro e, por razão, à Pedagogia que se desenvolve no interior das escolas. Muitas são as leis que circundam o processo educacional e pedagógico no país, mas é preciso que os poderes públicos realizem ações diretas e precisas para com as questões que envolvem a sociedade e que assumam, finalmente, suas obrigações para com ela e não para com os interesses privados que geram outros interesses que acabam por fechar um círculo vicioso de politicagem e antiética nesse sistema.

Em termos pedagógicos, o Brasil conheceu o que se chamou de ensaios contra-hegemônicos presentes nas pedagogias críticas que visavam os interesses da população em geral e não daqueles que dominavam a situação vigente. Para Saviani (2008a; 2008b), se formou duas concepções educacionais no Brasil que gerou outras tendências pedagógicas, e que foram amplamente difundidas no Brasil. A primeira concepção está voltada à teoria sobre a prática, ou seja, uma teoria do ensino, centrada na Pedagogia Tradicional. Já a segunda, volta-se à prática, em uma teoria da aprendizagem, centrada em uma Pedagogia Nova, em concepções renovadoras de ensino.

Em meio a estas concepções e tendências pedagógicas, está a apreensão e tomada de conhecimento sobre o ensino nas escolas públicas e privadas do país; está no encontro de uma pedagogia que oriente, realmente, os indivíduos, para a compreensão e entendimento do meio onde vive e a maneira pela qual pode nele atuar de maneira crítica e reflexiva. E, além, aprender de maneira

contínua, aluno e professor, a ter em mente a transformação do espaço comum de ambos na sociedade que estava, mais uma vez, em formação.

Saviani (2008b) nos alerta, ainda, que os ensaios contra-hegemônicos iam dos liberais progressistas, dos radicais anarquistas até a concepção libertadora. É quando considera, ao lado de Snyders, que seria um indicativo de um conjunto de propostas na expressão de “pedagogias de esquerda”. Pedagogias que não legitimavam o sistema elitista que imperava de maneira colonial o processo político-pedagógico do país.

Vamos, a partir dessa breve análise em Saviani, nos debruçar, em particular, em duas tendências pedagógicas presentes na divisão elaborada por Maria Lúcia Aranha no tocante às Tendências Pedagógicas Modernas e, em sequência ao nosso entendimento para o contexto brasileiro, aproximá-las aos ensaios contra-hegemônicos que nos fala o professor.

As *Tendências Não-diretivas* (Rogers, 1900-1987) se subdividem em Tendências Não-autoritárias (Neill e Illich) e em Educação Anarquista ou Libertária (Bakunin e Kropotkin; Lobrot; Oury, Vázquez e Robin; Ferre i Guardiã). Já as *Teorias Progressistas* (1900), amparadas em Georges Snyders, subdividem-se no caso brasileiro, segundo Aranha bem como Saviani, em Libertária (Miguel Arroyo); Libertadora (Paulo Freire) e Histórico-crítica (Demerval Saviani e José Carlos Libâneo) (ARANHA, 2006).

Acreditamos que a ideia de introduzir essas tendências pedagógicas em sala de aula ao pensamento pedagógico brasileiro, era a de, no momento de transição política social em que o Brasil se encontrava, ampliar o pensamento dos indivíduos, de levar até eles a possibilidade de poderem enxergar a si mesmos e ter uma reposta e uma relação direta com a sociedade em si e tudo o que nela ocorreu iria a ocorrer, pois,

Metaforicamente, as teorias pedagógicas [tendências] são holofotes a guiar a ação, uma vez que resultam de uma reflexão sobre ela e se destinam a se confirmar como ação. Pode-se também afirmar as teorias pedagógicas como bússolas, cujo ponteiro magnético se

ajusta às diferentes mudanças de rota em vista do norte a ser mantido. Suas fontes são filosóficas – particularmente advindas da antropologia, da ética, da epistemologia, da filosofia política – e científicas (ARAÚJO, 2009, p. 216).

E, mesmo que uma tendência venha a criticar outra em determinado período, não significa dizer que, no ideário brasileiro, elas não são pertinentes em um momento determinado. E o que se faz imperioso, nessa junção, é a possibilidade de proporcionar a tomada de consciência crítica e reflexiva dos indivíduos para dentro dessa sociedade que começava a se firmar e a vista de um futuro com maior amplitude levando os brasileiros a participar ativamente dos movimentos que circundavam a sociedade, predominância desses pensadores à educação no país.

Elas foram importantes no período de transição do governo militar e na redemocratização do país porque, de acordo com Savani, levaram a orientação da prática educativa a uma direção transformadora já que a intenção de fazer uma transição política “lenta, gradual e segura”, segundo o Governo Geisel-militar (1974), se estendeu a abertura democrática a partir do governo Figueiredo- transição (1979), repercutindo na República Nova- democracia (1985), levando ao governo democrático instalado no Brasil um dos membros do regime militar. Ou seja, a “transição democrática” aconteceu através de uma conciliação feita de cima para baixo, de maneira a garantir a continuidade da ordem econômica– e de certa forma política, vigente no país (SAVIANI, 2008b) e, junto, permanecendo os mesmos dirigentes.

É possível perceber, nessa transição, os conflitos velados existentes no país. Enquanto a população se emocionava com a volta de seus militantes exilados fora do país; buscava compreender o novo processo político que se instaurava; buscava motivações na economia e na cultura, nas paredes da política continuavam os mesmos jogos e artimanhas governamentais. A Pedagogia nesse processo estava buscando o entendimento de si mesma e envolta no seu próprio conflito em busca de uma identidade e serenidade de trabalho na ação pedagógica em si.

Todavia, o que se viu a partir da década de 90, foi um retorno a tendências pedagógicas que visavam a produção em massa, deixando de lado toda uma estrutura com vias de criticidade e apreensão sobre o sistema que nos circundava já em pleno desenvolvimento pelas transformações materiais que nos chegam junto ao novo modelo capitalista que se instaura no país.

O mercado começa a impor, mais forte do que nunca, o modelo social e cultural que todos devem ter e ser. No Brasil, se assume essa postura de maneira a excluir, indiscriminadamente, aqueles que não alcançam tal modelo e, por resultado, a educação e a Pedagogia começam a excluir ao qual deveria unir.

É quando no I congresso Nacional de Educação (CONED), em 1996, os educadores reafirmam sua disposição em oporem-se às ideias pedagógicas dominantes desde o início da década de 90. Contudo, a promulgação da nova LDB (Lei 9.394/96) sem a participação efetiva destes, o governo faz valer suas ideias e o movimento educacional organizado é vencido pelo governo federal, onde o neoprodutivismo em suas variantes neo-escolanovista, neoconstrutivista e neotecnicista ganham mais espaço e voz (SAVIANI, 2008).

Poderíamos dizer, então, que mais um “grupo” de pedagogias começa a se instaurar no país, amparadas pelo sistema capitalista envolto a democracia velada que leva os brasileiros a viverem em relativa paz e harmonia, uma vez instaladas nas escolas e levadas a cabo nos ideias de “amigos da escola”, tirando do estado sua obrigação direta para com a educação e o social do país.

Nasce, então, a pedagogia do “aprender a aprender” (Neo-escolanovismo), a Pedagogia das Competências (Neoconstrutivismo), a pedagogia da “qualidade total” e corporativa (Neotecnicismo) que, de alguma maneira, podem resultar em uma “pedagogia da sustentabilidade agrícola” (Neoprodutivismo) que buscam nos ideais de décadas anteriores, um retorno mais contemporâneo de viver a sociedade brasileira atual. Mais uma vez, não se volta aos ideais de criticidade, refletividade, congruência, ética e moral para a busca de liberdade, autonomia e alteridade no Estado brasileiro.

O Neo-escolanovismo sublinha uma educação que se estenda por todo o processo de vida do indivíduo, a fim de que possa vir contestar os desafios que lhe possam chegar dos fatos reais presentes na sociedade em constante transformação. Assim, o disseminado “aprender a aprender”, dos dias de hoje, nada mais é que uma retomada à concepção pedagógica da Escola Nova.

A essa questão, no entanto, Saviani nos alerta que há um deslocamento do *eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade* [de maneira a configurar] *uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo* na maneira a assimilar os conhecimentos. Para o autor, nesta nova configuração, o aprender a aprender significa *aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas* [em que o] *papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem* (SAVIANI, 2008b, p. 431).

É importante levarmos em consideração, também, a presença de certa ambiguidade que essa nova tendência nos induz a conhecer. Se antes a Escola Nova levava o indivíduo a buscar seu conhecimento e entendimento dos fatos reais da sociedade por si mesmo, agora, a partir do neo-escolanovismo, Saviani nos lembra que o “aprender a aprender” exige uma constante atualização com vistas a ampliação das possibilidades de empregabilidade que, acreditamos, vem aproximar-se do discurso do neotecnicismo.

No contexto apresentado, a escola se torna cúmplice do próprio projeto político do Estado e suas articulações com o *status quo* ao assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais³² (PCNs), elaborado em 1997 pelo MEC, como fonte de orientação a todos os ciclos por ele organizados às escolas públicas e privadas

³² Não nos cabe, nesse estudo, criticar ou analisar a importância dos PCNs ao processo pedagógico brasileiro. Adentramos a esse ponto a fim de ampliarmos nosso entendimento acerca da proposta estabelecida por Demerval Saviani a qual respeitamos, bem como os PCNs, e torna-se congruente ao nosso estudo.

do país. Ao aproximar-se do Relatório Jacques Delors³³ trata do [...] *alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes* (SAVIANI, 2008b, pág. 433), já que, de acordo com os parâmetros, *as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação [...] para aprender a aprender continuamente no processo de educação permanente* (BRASIL, MEC, 1997, p. 34). Tal proposta indica a permanência de uma visão de mundo limitada a poucos onde uma parcela maior da população, que muitas vezes não alcança o determinismo deste, é obrigada assumir um modelo de vida pré-estabelecido e entendido como o único e melhor.

O Neoconstrutivismo, por sua parte, reconfigura o construtivismo disseminado na década de 90 que entende estar o conhecimento não na percepção dos indivíduos sobre os fatos ao seu redor, mas na ação que ele exerce sobre esses fatos e que a inteligência não reflete os elementos da sensibilidade, ao contrário, *constrói* os conhecimentos. Ampliada essa ideia no campo educacional, o Neoconstrutivismo,

[...] tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação [...]; trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações [...]; é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos (RAMOZZI-CHIAROTTINO apud SAVIANI, 2008b, p. 436).

Nasce, então, o retorno ao Behaviorismo da década de 60, em que as competências é o foco de atenção ao pleno desenvolvimento do homem em sociedade. Onde sua flexibilização abre espaço para que o comportamento

³³ O Relatório Jacques Delors foi elaborado para a UNESCO (editado como livro em 1991), com a finalidade de indicar pontos fundamentais para a educação no século XXI. Nele, são apresentados *Os quatro pilares da Educação* elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O Nome dado ao relatório faz homenagem ao sr. Delors, pois por ele foi coordenado. Nele, os quatro pilares se voltam aos quatro pontos essenciais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

humano seja adaptado ao meio social e material em que vive. Ser competente ao Neocosntrutivismo significa, então, se ajustar ao esquema social em vigência, mesmo que suas próprias necessidades básicas de vida não sejam garantidas.

A sociedade brasileira, hoje, é motivada pela busca do desempenho, da competência, da flexibilização a esse esquema apresentado como único para sobreviver em sociedade e uns com os outros. Uma pedagogia que se volta a essa forma-educação, não está ao encontro da verdade da educação em si. Ela se adéqua aos preceitos de uma política e sistema que, mais uma vez, ampara determinados grupos em detrimento de outros. Nesse ponto, o povo, a população em geral recebe tais bases como verdade à sua maneira de ser e viver.

Daí, a própria sociedade brasileira esquecer, talvez porque muito se fez para que ela não lembrasse em seus mais variáveis níveis, que a:

Educação tem que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas, através de que substituam no brasileiro antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência [...] (FREIRE, 2003, p. 86).

A educação tem força para que possíveis mudanças na sociedade ocorram sem que retornemos a pensamentos pedagógicos que, comprovadamente, não levam a mudanças de atitudes em prol de uma consciência crítica e reflexiva da população em geral à sociedade a qual pertence; sabendo que esse retorno ampara, apenas, o *staus quo*. É preciso que o agir educativo esteja amparado por ideais que levem os indivíduos a *hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem autênticos dentro da moldura do Estado-nação em que vivemos, da forma democrática de governo* (FREIRE, 2003, p. 86), nesse clima instaurado com cheiro de democratização, podemos *apelar para a educação como ação social, através de que incorporemos ao brasileiro estes hábitos* (id). É o grande desafio que se abre, mais uma vez, às portas do educacional em nosso país.

Outra variante do neoprodutivismo é o neotecnicismo que, nas práticas pedagógicas dos últimos anos, visa atender uma demanda social voltada para a busca da qualidade total no que tange a maneira de ser e agir em sociedade. Nela, devo ser eficiente e produtivo em tudo o que faço. Nas escolas, os professores se tornaram prestadores de serviços e os estudantes a clientela da nova concepção escolar dos anos 90. O resultado é um hiato cada vez maior entre o público e o privado em que, de maneira não justa, o governo avalia a situação das escolas brasileiras sem levar em consideração a falta de estrutura material e cognitiva de cada uma.

Mira (et al, 2009) nos alerta que, nessa perspectiva, as atuais avaliações externas à escola realizadas pelo governo federal em diferentes épocas do ano letivo, tais como a Prova Brasil, o ENEM, a Provinha Brasil, entre outras, é uma forma de controle político, dominada aos valores de mercado. Isso porque, para as autoras, tais avaliações *tem a finalidade de verificar em que medida o sistema está produzindo os resultados que dele se espera, sob a lógica da competitividade, da concorrência, da hierarquia* (p. 10216), de maneira a facilitar a lógica capitalista a partir das paredes da escola.

O Neotecnicismo, portanto, desarticula certa influência processual do ato educativo e formativo a determinados resultados, transformando a avaliação como algo fundamental à função do Estado para que a garantia da eficiência e da produtividade não percam o rumo desejado por aqueles que a articulam. Ou seja, o valor de ensinar, de provocar nos indivíduos a criticidade tão almejada no período pós-militarismo volta com força e articulação nos anos 90 a fim de colocar na berlinda alunos, professores, diretores e a própria escola com vistas a alcançarem a eficiência e a produtividade em troca de verbas e recursos que, é dever do Estado fornecer e direito do cidadão, da escola pública receber.

É possível perceber, nesse engodo, a política velada que ampara o privado em detrimento do público. Aqui, conflitos de diferentes nuances se cristalizam, pois a medida que tempo passa, tais articulações trazem prejuízos para a sociedade em geral, para a educação em si. A educação deixa de ser conhecimento e apreensão para ser corporativa, organizacional e qualificada. Voltando a

Saviani (2008b), como o processo produtivo está em vias de reorganização na atual composição política e econômica atuais, não escapamos do neotecnicismo, pois está a alimentar essa investida na “qualidade total” em educação adentrando à “pedagogia corporativa”, salvando a ignorância do vamos fazer o melhor de nós.

A educação e a sociedade, naturalmente, têm uma interligação. E, mais do que nunca, é necessária uma religação honesta entre elas. Freitas (2001) nos alerta que o neotecnicismo nos traz formas diferentes de ver o sistema educativo voltadas a racionalização do mesmo, em que as novas tecnologias estão ancoradas em concepções educacionais limitadas, e a figura do professor ainda é aquela que resolve todos os problemas; além disso, está a falta de verdade para com as raízes históricas e sociais desses problemas e de outros considerando ser possível resolvê-los no âmbito da escola.

Refletir sobre essas novas pedagogias dos dias atuais que nos aponta Saviani, e que respaldamos com outros pensadores, é de extrema relevância para que diferentes vieses de entendimento acerca do real papel da Pedagogia se estabeleçam no Brasil de hoje. A educação no Brasil e, em consequência a Pedagogia, apresentam uma descontinuidade em suas tendências educacionais e pedagógicas que refletem, diretamente, no seu sentido mais profundo e ético à estrutura de ensino do país.

Essa descontinuidade, em hipótese, talvez aconteça porque as paredes da escola guardam os resquícios, no caso brasileiro, de um governo autoritário desde sua ocupação, e que pensa no desenvolvimento de poucos em detrimento de muitos, onde esses muros camuflam o acesso ao ensino digno de uns e a pouca compreensão global desta situação a muitos outros.

Conseqüentemente, o pedagogo, enquanto profissional da educação, dever ter um olhar mais verdadeiro, uma escuta mais atenta e um agir mais autêntico para a própria ação educativa dentro da Pedagogia no sentido de que o passado histórico, do caso brasileiro, desta ciência da educação seja compreendido e assimilado em consonância aos novos modelos da sociedade

atual nas suas demandas culturais, educacionais e políticas, assim como de si mesmo.

4.4 SENTADO EM BERÇO ESPLÊNDIDO: *Mãe Gentil*, em qual lugar está o outro, sra.?

*[...] Num tempo
Página infeliz da nossa história
Passagem desbotada na memória
Das nossas novas gerações*

*Dormia
A nossa pátria mãe tão distraída
Sem perceber que era subtraída
Em tenebrosas transações*

*Seus filhos
Erravam cegos pelo continente
Levavam pedras feito penitentes
Erguendo estranhas catedrais [...].
(Francis Hime & Chico Buarque).*

O Brasil é o berço esplêndido que embala a economia de muitos países afora. O gigante pela própria natureza é possuidor, ainda, da mais rica biodiversidade, da maior floresta tropical e da maior planície alagada do mundo. É um país que apresenta uma grande diversidade de homens e culturas em que outros elementos que compõem a emblemática sociedade brasileira como saúde, educação, política, economia e meio ambiente são rodeados de conflitos que vela suas crises e zela pela alegria, descontração, altivez, otimismo, acolhimento, perseverança e fé do povo brasileiro.

A memória desbotada de “nossas velhas e novas gerações” leva o brasileiro a estados de conflitos velados de sua própria história que deságua na economia, na política, na educação, na cultura e no social do país. Prefere, muitas vezes, anular o real ao verificar a verdade do cotidiano de suas “zonas”. Muitas são as discussões e manifestações em pequenos grupos sobre a realidade brasileira, o entanto, não há uma manifestação legítima a modo de cuidado e zelo com o povo em razão de um país melhor para todos, e em todos os segmentos da sociedade.

Sabemos que o homem vive em diferentes grupos sociais e, assim sendo, divergências podem nela ocorrer e, em consequência, diferentes conflitos. Sabemos, também, que sobrevivem graças às contradições equilibradas nela existentes. No entanto, *quando uma classe que detém a direção de uma sociedade necessita usar da violência, da repressão, é um sinal de que esse equilíbrio está se rompendo, que forças novas, emergentes, estão nascendo* (GADOTTI, 2005, p. 74). Nem sempre são novas forças que emergem para o desenvolvimento pleno, saudável e aberto a todos os indivíduos que nela vivem. É quando países como o Brasil e o Chile que sofreram com a intervenção militar; a Itália com o fascismo de Mussoline; a Alemanha com o nazismo de Hitler; a Cataluña com o governo ditatorial de Franco; Portugal com o também governo ditatorial de Salazar, e tantos outros países e povos mundo afora experimentaram, duramente, a violência e a repressão como forma de calar o direito dos cidadãos e das sociedades ali firmadas como um todo.

É quando a contradição é reprimida. O que ocorre é um calar de vozes dos indivíduos, em que o Governo ali instaurado é a única voz. Calam a voz de milhões de indivíduos que pensam, sentem, vivem. Vivem de modo a buscar a liberdade de expressão, crítica e reflexiva. Liberdade de Ser. Neste todo, alguns países, e em consequência suas sociedades, crescem e se firmam com a dor na busca pela voz perdida, não ouvida ou ignorada. Outros aceitam tudo e continuam calados, firmados na ilusão de um “pai” que os cuida. É quando o próprio grito de liberdade não urge sufocando uma sociedade em conflito que, segundo Gadotti (2005, p. 74) é *entre a liberdade e a opressão, entre o medo de gritar e a coragem de ser, entre a revolta e a resignação, enfim uma sociedade onde duas forças contrárias medem seu poder*. Assim, conflitos velados passam a existir e são mediados pelo *status quo* ali estabelecido, desde há muito, para se perpetuar nas formações das sociedades.

Tais sociedades sobreviveram a conflitos diversos em nome de suas famílias, seus amigos, sua terra e gente. Conflitos que nasceram com a luta por terras, por ideologias, pela colonização, pelo militarismo. Contudo, marcas profundas ficaram em suas entranhas que, de uma forma ou outra, marcaram de maneira profunda a estrutura institucional destas.

Por outro lado, o equilíbrio de novas forças emergentes que nos fala Gadotti acima pode ser crítico, reflexivo, inteligente e sustentável em ideias e ações que garantem a busca constante de equilíbrio e nutrem a sociedade de entendimento sobre os movimentos que si ocorrem.

Particularmente no caso brasileiro, a formação de sua sociedade foi articulada em interesses políticos e econômicos de dois lados nem sempre opostos: de colonizado e de colonizador. Para Holanda, é nas origens da sociedade brasileira que está o fato dominante e mais rico em consequências da formação de nossa sociedade. Para o autor, foi:

Trazendo de países distantes nossas formas de convívio nossas instituições, nossas idéias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem (HOLANDA, 1988, p. 3).

A formação social que nos fala Holanda nesse pequeno parágrafo de *Raízes do Brasil* foi escrito em 1936 e é considerada uma de nossas obras primas no que diz respeito ao entendimento sobre a organização de nossa sociedade. É atual ontem e hoje e o autor quer nos mostrar que ainda não somos capazes de olhar para nossas próprias evoluções. Ficamos mergulhados em tudo aquilo que “vem de fora” e não somos capazes de olhar, entender e saber sobre nossa produção cultural, política, filosófica, educacional e científica. E, além, ficamos marginalizados em duas vias sociais: as de poder e as de pobreza. Poder sobre o *outro* e sobre as instituições e pobreza sob os outros e à Instituição.

Podemos associar esse quadro à própria formação da elite no Brasil. De acordo com Ribeiro existem três pontos importantes de reflexão sobre sua constituição:

a) a orientação universalista jesuítica baseada na literatura antiga e na língua latina; b) a necessidade de complementação dos estudos na metrópole (Universidade de Coimbra); e c) o privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual [...] (RIBEIRO, 2007, p. 26-27).

A esses três pontos, Ribeiro nos fala que a literatura antiga está voltada a *Ratio Studiorum* que determinava aos jesuítas segui-la em qualquer região que estivessem e que fosse acompanhada da língua latina. Para que os estudos fossem completos, a ida para Coimbra era de fundamental importância àqueles que concluíam o curso de humanidades, pois a escola de ler e escrever se voltava a alunos introduzidos nessas técnicas já que, na época, o aluno adquiria o letramento dentro de sua própria família. Quanto ao privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual levava os alunos a os separarem daquilo que, de fato, ocorria na colônia distinguindo-os da população escrava e iletrada que, em consequência, animava a ideia de que o mundo da colônia não era civilizado e que “lá fora” [grifo do autor] estava o modelo a ser seguido. O resultado estava em os chamados “letrados” [grifo do autor] rejeitarem essa população menos favorecida e exercerem sobre ela um poder de dominação excludente. Em resposta, a própria colônia contribuía para esse cenário e não para a superação dele.

Esse é um dado educacional que abrange, em consequência, outras searas de discussões acerca da formação social, econômica, política e cultural de nosso país. E que, num quadro global, podemos perceber que a sociedade brasileira se formou em bases hierárquicas; que trás em seu âmago a força do trabalho escravo, a honradez do machismo, a pureza de cor, o fatalismo das vias de fatos, as botas do coronelismo, o bem estar da burguesia e a chama viva do liberalismo “à brasileira”.

Uma sociedade hierarquizada, em que o preconceito latente nas elites brasileiras, já formadas ao longo do século XIX, assistia, e ainda hoje assistem, seus patrícios pobres sem chances de alcunha social e educacional, com o olhar de supremacia que lhes entoava o ego em forma de preconceitos. Para Veiga (2007, p. 151) esse *preconceito tinha fundamento na pobreza, na*

mestiçagem e no hábito das relações escravistas (...) as elites consideravam a maioria de seus conterrâneos desqualificada para a vida social, onde

A posição e a origem social são fundamentais para definir o que se pode e o que não se pode fazer; para saber se a pessoa está acima da lei ou terá de cumpri-la. É assim que a herança escravista se manifesta no Brasil: os brasileiros lidam mal com a igualdade³⁴ (ALMEIDA, 2007, p. 16).

Tal herança nos reservou um estado, enquanto nação, desequilibrado social, cultural e moralmente em que o acesso a igualdade de direitos não é para todos os cidadãos brasileiros, mas, sim, para aqueles que estão à frente dos limites estruturais do país, além dos limites de justiça e eqüidade.

Assim sendo, apresentamos como questão principal desta pesquisa o fato de do conflito ser um ato educativo. Nisto, trouxemos o caso Brasileiro como um eixo norteador para, bibliograficamente, verificarmos se é possível o conflito enquanto ato educativo ocorrer em uma sociedade que se apresenta com as características da sociedade brasileira, principalmente por apresentar traços hierárquicos.

É o que nos mostra uma pesquisa feita pela PESB³⁵ (Pesquisa Social Brasileira) onde é diagnosticado que o brasileiro de classe média apresenta um espectro de mundo hierárquico. O objetivo da pesquisa foi mostrar a forma inequívoca pela qual duas visões sobre a sociedade brasileira vêm sendo aceitas: **(i)** de que a democracia no Brasil está consolidada e, **(ii)** de que há uma população com escolaridade suficiente para defender pontos de vista modernos.

³⁴ Carlos Alberto Almeida em seu livro **A cabeça do brasileiro**, faz uma análise profunda sobre o comportamento ético da sociedade brasileira na perspectiva antropológica de Roberto DaMatta. Esta citação é uma síntese, feita pelo autor, de duas obras do antropólogo: **Carnavais, malandros e heróis** e **A casa e a rua**.

³⁵ É uma pesquisa feita com 2.363 entrevistas entre 18 de julho e 5 outubro de 2002, Para elaboração da amostra, dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 1996 e a divisão político-administrativa brasileira (cinco regiões, 26 estados somados ao Distrito Federal e 5.507 municípios) foram adotados (ALMEIDA, 2007).

Contudo, a pesquisa ainda nos mostra que o país não é um bloco monolítico, ou seja, a população brasileira é dividida em pessoas hierárquicas e pessoas igualitárias. Esse caráter brasileiro foi imortalizado na sentença de Roberto DaMatta (1986, p. 68) “*você sabe com quem está falando?*”, onde os valores hierárquicos devem ser entendidos contrapondo os valores igualitários. Ou seja, aqueles indivíduos que compartilham uma visão hierárquica de mundo apreciam um caráter predefinido a fim de esperar que cada um exerça a função que lhe é atribuída por sua condição social (ALMEIDA, 2007).

Isso porque, comumente, acreditamos que existe aquele indivíduo que manda em algo ou alguma coisa e aquele que a esse mandar obedece. Assim, o processo hierárquico emprega diferentes funções na sociedade e que vão se moldando a cada tempo, modo e cultura. Nesse sentido, é necessário que seja legitimado por tais indivíduos. É quando, no processo hierárquico, podem ocorrer ameaças, contradições, transgressões, represálias, culto a tradições, respeito e protocolos.

No caso brasileiro, percebemos esse processo nitidamente quando identificamos no nosso sistema social implícita uma rede de ações que são geridas por princípios hierárquicos indeterminados e que estão arraigados nos espaços públicos e privados. Que faz a estrutura das relações sociais brasileiras serem permeadas por essa mesma hierarquia que conduz, dita regras e afirmações em suas bases de formação.

Existe uma máxima em nossa Constituição que nos alerta de que todos são iguais perante a Lei. Dessa máxima, nos voltamos aos ideais de justiça e igualdade que uma sociedade livre e democrática deve ter. Em consequência, a cidadania, o bem comum, a participação, a conscientização e a plena compreensão do ativo social podem fazer com que nossa sociedade tenha o entendimento de que a hierarquia não é uma forma de organização social, tão pouco uma abertura a ações individuais no mundo.

No entanto, partindo do pressuposto que nos coloca a PESB de que o Brasil não está, ainda, em uma situação democrática e moderna que nos leve a essa

plena compreensão, ficamos travados na hierarquia latente em nós. Não concebemos a autonomia de nos posicionar diante de uma situação em que não concordamos, de tal modo que a liberdade fica restrita a hierarquia, pois o indivíduo não legitima suas posições. Utiliza-se de um filtro interno que o impede de se posicionar por não se considerar igual ao *outro* ou, em lado oposto, ser superior a ele. Isso implica na falta de apreensão de Agir e Ser verdadeiramente. É quando o espaço para que a alteridade se manifeste não se abre e o processo hierárquico toma sua posição única.

A proposta deste estudo nos diz que é importante que tenhamos em nós bem intensificados tais pilares pedagógicos a fim de que dimensões como o diálogo e a conscientização ocorram de maneira efetiva no seio da sociedade brasileira e de seus indivíduos. Caso não ocorra no indivíduo estas dimensões, fica retida no inconsciente coletivo a hierarquia como forma de legitimidade ao desenvolvimento pleno e cotidiano dessa mesma sociedade, pois não são válidas as idéias, as forças e o entedimento dos indivíduos sobre si e a sociedade da qual pertence.

É por isso que não podemos nos esquecer que hierarquia é entendida por aquela que demanda ordem, categoria, alguma graduação que possa existir nas instituições, nas forças armadas ou nas classes sociais. Filosofia, Sociologia, lingüística, religião, política, família, educação. Nas Ciências como um todo e no seio da sociedade a hierarquia está presente e tem seu papel. Acreditamos que a diferença está na maneira pela qual ela é legitimada e consuzida: se de uma forma positiva ou impositiva.

Quando coloco a hierarquia sob uma perspectiva positiva, a levo para uma compreensão hierárquica de bem comum, pois que, ainda, precisamos de alguém ou alguma coisa que nos conduza a um lugar comum a todos. Se, ao contrário, essa condução deduz em imposição de valores, desejos, vontades, ideologias é sinal de que estamos voltados a hierarquia que manda, que não conduz ao bem comum e, sim, a interesses obscuros e pleno de uma satisfação própria seja em qual nível social for. Assim, se abre o espaço para

que o não acesso a igualdade se efetive e, em consequência, o democrático não se estabeleça.

Para os brasileiros, furar a fila, andar de carro na contramão, conhecer um político importante, ter a certeza da impunidade são indícios de que não vivemos em uma sociedade igualitária, pois a hierarquia predomina em quase todos os meios sociais, políticos, educacionais, jurídicos, entre outros, no Brasil. Se fossemos iguais e se nossa democracia estivesse além das relações sociais hierárquicas, acreditaríamos, com certeza e legitimidade, que ninguém é melhor que ninguém, que a lei é comum a todos, e que não precisamos de um “jeitinho” para que o certo esteja certo. Isso mostra que o país está em transformação e que ela depende, diretamente, das classes escolares atuais a fim de que vislumbre uma mentalidade mais moderna; um ponto para a democracia, onde o futuro é próspero e o presente traz amplos desafios (ALMEIDA, 2007).

Tal quadro vem nos comprovar o quanto o brasileiro não sabe lidar bem com a igualdade, o quanto é difícil dividir o espaço comum com outros indivíduos quando esse indivíduo estiver em uma situação menos favorecida social, educacional ou financeiramente. Lidar bem com a igualdade significa me colocar igual a um *outro* diferente de mim, como já mencionamos acima. É quando reafirmamos o problema da pesquisa: ***O conflito como ato educativo pode acontecer em uma sociedade hierarquizada como a brasileira, partindo da autonomia, da liberdade e da alteridade, bem como na perspectiva da conscientização e da dialogicidade, em seu processo formativo?***

Antes de responder a essa pergunta, não podemos deixar de reconhecer que as contradições sociais de um país continental como o Brasil refletem diretamente na condução que as pessoas fazem com relação ao seu Ser e Estar neste país. O fato de uma menor parcela da população ocupar os melhores espaços físicos, culturais, econômicos e educacionais leva a maior parcela da população à alienação de seu estado. Isso, muitas vezes, gera conflitos velados de ambos os lados que estouram como um balão no máximo

de sua capacidade. Desta situação, a falta de diálogo e compreensão somadas a falta de ação dos governos sobre o velado abre espaço para atitudes e ações violentas e agressivas de uns para com os outros. O resultado é a insegurança, as incertezas, a angústia e a incapacidade de ir e vir dos cidadãos ricos e pobres de nosso país.

Nesse contexto é importante frisarmos que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo. Dados de 2005 do WIID³⁶ nos mostram que os 10% mais ricos da população brasileira controlava 45% de toda a riqueza nacional, enquanto os 50% mais pobres respondiam por apenas 14% de toda a renda salarial. Isso nos mostra a grande lacuna de desigualdade que marca profundamente a sociedade brasileira. As desigualdades se refletem em outros aspectos como a pobreza, a distribuição de terra, o trabalho, a educação, a economia, a diversidade das regiões do país, a cor de pele, as profissões, o êxodo rural, as relações de gênero.

Tais desigualdades geram conflitos diversos e que podem ser canalizados a estados de violência e agressão profundos que atingem diretamente aquele que age em tais estados e aquele que por eles é atingido. O Brasil vive, hoje, um contraponto entre as consequências de um pequeno grupo de indivíduos com mentes descontroladas, agressivas e violentas, sem eticidade e moral, de um grande grupo, a maioria da população brasileira, que se faz de ricos, pobres, médio, feio, bonito, que oscila entre a ética e a justiça, entre a solidariedade e o egoísmo que é próprio no ser humano; mas que deseja, em seu íntimo, a liberdade de ir e vir nas ruas de seu país.

Do mesmo modo, não podemos nos esquecer que os mecanismos de dominação do país estão presentes em todos os períodos de vida do Estado brasileiro: descobrimento, colonização, impérios, independência, repúblicas, militarismo, atualidades. É sob esse ponto que está tramada a teia hierárquica

³⁶ WIID (World Institute for Development Economics Research) se traduz na UNU-WIDER Mundial de Banco de Dados Desigualdade de Renda que coleta e armazena dados sobre a desigualdade de renda dos países desenvolvidos, em desenvolvimento e em transição. No site www.wider.unu.edu/research/Database/en_GB/database está disponível o banco de dados sobre tais pontos apresentados.

bem construída e constituída em nós, onde a democracia, enquanto regime livre aos cidadãos, só terá compreensão de valor universal quando associada a um bem comum e, conseqüentemente, maior a todos.

É quando o cidadão comum, de pouca ou nenhuma visibilidade social procura viver de maneira plena, coerente com suas expectativas de vida sem sucumbir a descrença e falta de moral e ética que ronda nosso país e nossa sociedade. Afirmar e ampliar a democracia abrindo espaço aos excluídos da cidadania que a democracia deve amparar, é um largo passo que levará esse cidadão comum a ações de plena cidadania e participação ativa na sociedade.

Para Jurandir Costa, o cidadão comum:

[...] não é santo ou herói, mas, simplesmente, alguém capaz de agir com correção e honradez, se a urgência da questão o exigir. Sem rompante ou bravata, ele cultiva as virtudes cívicas elementares, como apreço pelo trabalho, pela honestidade e pela decência. Embora movido pelo egoísmo narcisista, pela tentação do oportunismo ou pela sedução do sucesso midiático, como qualquer um de nós, também sabe ser compassivo e solidário se assim for necessário [...] (COSTA, 2007).

No entanto, é sugado, é pressionado, é coagido pelo atual sistema que vive e tem que suportar já que o país das alegrias, do berço esplendido que se deita eternamente não é, ainda, capaz de gritar e fazer valer sua dignidade e competência. Fazer valer sua autonomia, sua liberdade e sua capacidade de ter alteridade e que, presentes no cotidiano dos indivíduos, podem mudar a forma-pensamento material, moral, intelectual e espiritual suas para todos.

Somos, hoje, de acordo com senso de 2010 realizado pelo Instituto de Estatística e Geografia Brasileiro (IBGE), 190.755.799 milhões de habitantes divididos em 4 regiões de extensas terras. Se pensarmos em termos de um país continental que somos, é um número populacional condizente com nosso espaço físico. Contudo, o país é dividido em regiões que são mais populosas e mais desenvolvidas que outras. Isso nos leva a um relativo atraso em termos de desenvolvimento estrutural e institucional no país. As regiões mais

desenvolvidas se consideram a base das outras o que gera certos conflitos de variadas nuances entre estas.

Na primeira seção deste capítulo relatamos sobre tais divisões e de como elas aconteceram no início de nossa formação como sociedade. Hoje, os reflexos de tal separação são mais nítidos do que nunca. Por outro lado, são nítidos para aqueles que estudam e refletem sobre estas questões, e outras, em nível de Brasil. Para a população em geral, tais temas não são debatidos e o entendimento sobre o Brasil nação e suas características mais profundas não são clarificados à mesma.

Tal ponto de vista vai ao encontro da PESB na perspectiva de que no Brasil não há uma população suficientemente educada para compreender pontos de vistas modernos, ou seja, para que a população brasileira venha conhecer e assimilar a modernidade tal qual se apresenta hoje ela precisa ser educada, esclarecida, voltada a compreensão de si mesma e sua capacidade de adaptação a uma nova realidade. Isso porque:

[...] a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e portanto com o eu. Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre os dois 'extremos' da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro (GUIDDENS, 2002, p. 9).

Talvez esse seja o ponto forte da falta de compreensão sobre a modernidade existente no Brasil. De um lado está sua extensão nos preceitos de uma igualdade que, em termos, a pesquisa entende não existir. De outro, há a intenção de que ela existe, contudo, acreditamos que conduzida pelas influências globais e pelas disposições individuais de cada um na sociedade. São as "influências globalizantes" que nos fala Guiddens de maneira tão sensata.

Nesse contexto, está a individualização do indivíduo que, sem perceber, começa a viver dentro de si mesmo e não divide seu espaço com outros indivíduos. Substitui as relações interpessoais que possa ter com novidades tecnológicas passageiras, consumismo ou com divertimentos sem socialização. O resultado é a falta de expressão, diálogo e compreensão de uns com os outros ou de situações diversas. E...essa mesma individualização não é uma questão brasileira. Atualmente, o mundo vive assim. Não podemos nos esquecer que somos o reflexo da globalização que gira no mundo, que nele age e se articula de diferentes maneiras.

Desse quadro, encontramos em Guiddens o alerta que é *a globalização, a emergência da economia do conhecimento e as profundas mudanças na vida cotidiana das pessoas* (2007, p. 20) que vem mudando o cenário político mundial. Nossa intenção não é entrar no campo da política, entretanto, essa colocação do sociólogo nos provoca a refletir o quanto é necessário uma mudança na maneira como encaramos o mundo e suas situações, ou melhor, nossas atitudes diante delas. Diante dos cenários distintos e novos que convivemos todos os dias com diferentes indivíduos sem, muitas vezes, nem nos darmos conta.

Deste modo, os conflitos emergem e, com eles, nossa capacidade de compreendê-los ou não como algo que possa nos levar a nos educarmos mutuamente. À educação, nesse todo, cabe fortalecer e estabelecer orientações aos indivíduos acerca do mundo e suas articulações. Indivíduo-indivíduo; Indivíduo-mundo; Indivíduo-objeto; Indivíduo-espírito. Se a educação é medida pela sua capacidade de instruir, edificar o conhecimento de gerações a gerações, ela pode ser capaz de conduzir situações de conflitos diversas em um ato educativo.

É quando na seara da individualização, da hierarquia, e da falta de compreensão sobre a igualdade, a educação vem preencher possíveis lacunas existentes entre tais fatores e a estrutura da sociedade, no nosso caso, a brasileira. Almeida (2007) nos alerta que o país está em transformação no momento em que os indivíduos começam a refletir que não precisamos de um

“jeitinho” para fazer valer nossos desejos, aspirações ou necessidades. E que essa transformação depende, abertamente, das classes escolares atuais. A intenção, é que uma mentalidade mais moderna seja vislumbrada; seria um ponto para a democracia, pois o futuro é afortunado e o presente ocasiona desafios extensos.

E é em Guiddens que encontramos um caminho para compreender que, num cenário global, seria colocar o país entre nações inteligentes que:

[...] procuram disseminar o mais amplamente possível os benefícios da educação. [isso porque seria injusto] deixar parte do povo deseducada: é injusto para com os deseducados; é um custo oneroso para o restante da sociedade. [Diante disso] a educação precisa ser tratada como um bem público: aprendizado vitalício para todos, os benefícios universais de uma nação inteligente e as oportunidades universais de uma sociedade do aprendizado (GUIDDENS, 2007, pág. 61- grifo nosso).

É a renovação do processo educativo, do comprometimento público e do acesso a uma educação que provoque a relação horizontal entre os indivíduos na sociedade brasileira, particularmente.

Esta questão está diretamente ligada às reflexões de Almeida sobre o Brasil hierarquizado. Somente através da educação é que podemos provocar nos indivíduos a compreensão do todo que ao seu redor acontece. É pela educação que se pode clarificar e mudar situações, indivíduos, ideias e concepções. A educação é a mola propulsora de mudanças profundas nas sociedades e, em consequência, nos seus cidadãos. Como resultado, a autonomia, a liberdade, e alteridade constituirão uma postura necessária para que os indivíduos cheguem ao diálogo e a conscientização como resposta ao conflito ser um ato educativo.

No entanto, o que se pode perceber em relações de conflito é que os próprios conflitos não são debatidos entre os indivíduos, muitas vezes, por causa da desqualificação do outro, aproximada à sua hierarquia social. Desqualificar o *outro* significa me colocar acima do bem e do mau; significa o ego, enquanto maior que o meu Eu, poder mais que o *outro* e usar de minhas influências

sociais, econômicas, políticas e educacionais sobre este *outro* em determinada situação.

Assim, a apropriação do conflito enquanto ato educativo na sociedade brasileira é indicada para que as percepções de situações conflituosas possam ser compreendidas ou, algumas vezes, enfrentadas como um norte de assimilação da situação conflitiva em voga; e não como algo que necessita de guerra, de força, de violência, tão pouco de calar de vozes, encoberto. Ao contrário, ele pode ser compreendido e aceito como algo bom, como algo que nos possa trazer o entendimento comum através de uma consciência crítica, esclarecedora em que o diálogo e o respeito entre os seres sejam verdadeiros e éticos, onde:

Os homens não podem engendrar novas forças, mas apenas unir e dirigir as existentes, não têm meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças que possa sobrepujar a resistência, aplicando-as a um só móvel e fazendo-as agir em comum acordo (Rousseau, 2006a, p. 20).

É quando o Brasil e a sociedade brasileira em seu conjunto precisam ultrapassar os moldes colonizadores fixados em suas raízes até hoje. É preciso que a sociedade faça uma síntese de sua história de maneira clara e objetiva. E é pela educação que isso pode acontecer. Acontecimento em nível fundamental, médio, superior, técnico, e outros de ensino. Educação progressista no sentido do social e libertadora em mentes e ações.

Para tanto, é a Pedagogia que irá abarcar a educação e todos os seus dispositivos educacionais. No nosso estudo, indicamos a Pedagogia Progressista, apresentada no Cap. III, para que o conflito enquanto ato educativo se edifique. Isso porque acreditamos em sua visão de mundo, seus valores e suas expectativas a respeito do processo educativo.

O pensamento pedagógico progressista, conforme já colocamos, ampara os ideais de uma sociedade onde o processo educativo está voltado às questões cotidianas dos indivíduos. Abre espaço para que todos, ou quase todos os

indivíduos, tenham as mesmas condições de aprendizagem e conhecimento científico. Assim, a relação íntima entre escola e sociedade acontece visando uma educação global, crítica, clarificadora, constante.

E, em se tratando do caso brasileiro apresentado, pode permear, penetrar na teia hierárquica estabelecida, na igualdade não compreendida, no corpo individualista que protegemos, no campo consumista que criamos, no mundo global que nos leva a engendrar novas formas e maneiras de ver e encarar a vida em todo o seu movimento e, principalmente, nos diferentes conflitos que vão sendo velados.

Trata-se de uma Pedagogia que vem possibilitar ao indivíduo a coragem de perceber, verdadeiramente, tais movimentos e que venha nele provocar sua inserção nesses mesmos movimentos em um diálogo constante com um *outro* indivíduo. Nele, a conscientização é percebida e o conflito enquanto ato educativo nasce.

Trata-se de um estado democrático, em que provoca no brasileiro o sentido de compreensão de que as situações de conflito podem gerar aprendizado, mudança de atitudes negativadas em positivadas, responsabilidade social, participação, atuação, percepção crítica de mundo e de si mesmo na possibilidade de se ver igual a um *outro* em uma situação diversa e contraditória.

E, como diria o mestre Paulo Freire,

Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele (FREIRE, 2003, p. 15).

Ampliando as palavras do mestre, além do desenvolvimento econômico, colocamos o desenvolvimento global do país em que a sociedade brasileira seja amparada na Pedagogia Progressista a fim de levá-la, nas paredes da

escola ou não, a compreensão e assimilação do conflito enquanto ato educativo.

Diante desse quadro apresentado, uma questão pode ficar em dúvida: a proposta que aplicamos nesse estudo é uma utopia? É utópico acreditarmos que o conflito, tal qual identificamos no estudo, ser uma ato educativo? Mostrar aos indivíduos que suas mentes pensam; que são inteligentes e críticos; capazes de identificar a clareza dos fatos?

Respondemos a esse ponto com as palavras freirianas³⁷ [...] *oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa* [...]. Ou seja, queremos oferecer uma Pedagogia, no seio do processo educativo, que ampare, zele, preserve o caráter individual de cada um na sociedade; suas perspectivas, seu estado social, suas virtudes, suas crenças e valores. Uma Pedagogia que compreenda que as situações de conflito podem ser entendidas em um “palavratório” consciente e dialógico que os levem a sua busca interna de autonomia, liberdade e alteridade nos seus mesmos processos de vida.

E acreditamos que é no exercício dessa Pedagogia que a mudança interna de cada indivíduo poderá acontecer. Acreditamos que é uma maneira de superar, de dar um salto quântico ao entendimento comum de que o conflito é violento, agressivo, sem chance de harmonia, paz e lucidez entre os envolvidos em um processo dessa natureza. É o fazer dessa Pedagogia que fará a diferença, também, na identificação da democracia, da igualdade e da hierarquia positiva na sociedade brasileira.

Acreditamos que esse é um caminho possível de o Brasil Nação deixar a embarcação desgovernada que a guia até hoje. Chegado é o momento de encontrarmos o porto seguro Brasileiro, com identidade Brasileira para a tomada de Ser indivíduo brasileiro, indivíduos comuns que dividem um país

³⁷ Trata-se de uma fala em que Paulo Freire “oferece” uma educação ao país que se industrializa e se democratiza. São reflexões do ano de 1959, período de industrialização e relativa democratização brasileira. Cinco anos mais tarde nosso grande educador veria as grades do militarismo. Hoje, na reedição da obra, ela se encontra mais atual que nunca em nossa sociedade, levando a redundância de seu título “Educação e atualidade brasileira”.

comum que deve plasmar legitimidade e respeito de uns para com os outros. Povos da mesma Pátria Nação que deve assimilar em si, que não mais precisa ser “*gentil*”³⁸, mas, sim, ser consciente, crítico, objetivo e se olhar com verdade, justiça e igualdade reais diante do imenso espaço de terra e gente, trabalho, cultura e diversidade que nos formam de maneira única, em um único povo do Brasil.

³⁸ O hino do Brasil nos indica que a Pátria brasileira deve ser amada, idolatrada, adorada e, enquanto filhos brasileiros dela, de uma “*mãe gentil*”, devemos assim proceder em todas as nossas ações e atitudes o que nos leva a profundas reflexões acerca da constituição, dos propósitos velados na letra do Hino Nacional do Brasil presentes, também, em muitos autores brasileiros.