



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, A HISTÓRIA E A CONTEMPORANEIDADE

Karen Gomes Leite[i]

Mary Barreto Dória[ii]

Bruno Oliveira Santos[iii]

Eixo temático: 1. Educação e Políticas Públicas

**RESUMO:** Propõe-se uma análise sobre a educação brasileira na contemporaneidade, partindo de um panorama histórico que vai do século XVI ao século XX, tomando como base para esta reflexão um questionamento sobre as diferentes formas de produção de conhecimento, e pondo em pauta, inclusive, as supostas verdades produzidas pelas ciências, ao demonstrar que toda forma de conhecimento é parcial e possui implicações políticas. Sendo assim, o comprometimento deste trabalho é com a transformação social e com a melhoria da educação brasileira para além das instituições escolares e da simples manutenção do Estado Brasileiro tal como ele se apresenta. Sugere, ainda, a necessidade de fortalecimento de espaços comunitários de mobilização e questiona sobre os rumos do Progresso de acordo com a história que está sendo construída.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; História; Transformação Social.

**ABSTRACT:** We propose an analysis of the Brazilian education in the contemporary, from a historical panorama that goes from the sixteenth to the twentieth century, taking as a base for this reflection a question about the different forms of knowledge production and placing on the agenda, even the supposed truths produced by the sciences, to demonstrate that all forms of knowledge is partial and has political implications. Thus, this work is a commitment to social transformation and improvement of the Brazilian education beyond school institutions and simple maintenance of the Brazilian State as it presents itself. It also suggests the need for strengthening of communitarian mobilization and questions about the direction of progress according to the story that is being built.

**KEYWORDS:** Education, History, Social Transformation.

### I. As diversas construções das ciências e as leituras da história

As perspectivas sobre a história da humanidade assumem as mais diversas formas. A depender do contexto, da visão de mundo de quem a escreve e dos interesses políticos envolvidos, enfim, do percurso específico da cada autor, os posicionamentos se diferenciam.

"Toda história é sempre sua invenção. Qualquer memória é sempre um hiato no vazio. Leda Maria Martins." (VIDAL, 2000).

A construção do pensamento e das teorias científicas não está isenta dos posicionamentos ético-políticos. A experiência sempre é percebida, intuída e explicada de diferentes maneiras. Com o recurso das palavras, da História ou de mitos, almeja-se obter respostas, criar explicações sobre o princípio e prever o que virá. Em algumas das estórias estão presentes maneiras de conceber o tempo, o espaço e a humanidade, pautadas em esquemas lingüísticos arbitrários; e sempre há uma defasagem entre tais esquemas e a experiência.

O conceito de estrutura social, por exemplo, tão utilizado pelos antropólogos, é citado e abordado de uma maneira particular por Marshall Sahlins, em *Ilhas de Histórias* (1990). Ao invés de considerar a 'estrutura' um sistema fechado, no qual as pessoas e os eventos se encaixam, ele a percebe como processo, um ciclo entre a sincronia e a diacronia. O conceito de estrutura seria, portanto, uma síntese deste ciclo, tudo o que nele pode aparentar uma constância ao longo do tempo histórico. Isso quer dizer que existem fenômenos culturais que se repetem, mas também ocorre a ação criativa e o prolongamento desta própria repetição, quando são produzidas tensões e ambivalências na organização social. No entanto, a tendência é percebermos tais fenômenos como imutáveis, estáveis, e não como processo.

Sendo assim, ao constituir teorias, produz-se uma espécie de "paralisação" artificial, um congelamento dos fenômenos para melhor compreendê-los; isola-se um fato para que seja estudado e discutido de acordo como que já foi pensado anteriormente sobre ele. As teorias são, portanto, constructos produzidos a partir da observação dos fenômenos e da relação com as teorias prévias.

Sahlins (1990) diz que um fato histórico pode assumir significados diversos a depender do sistema simbólico que o sustenta. Além disso, é ressaltada a possibilidade de reavaliações funcionais, as quais podem ocorrer em uma determinada *estrutura da conjuntura*, definida como um terceiro termo entre estrutura e evento, sendo este uma ação usual. Trata de 'estrutura da conjuntura' como uma situação particular que retrata a interação de fenômenos regulares e inovadores; que pode ser definida, ainda, como um pequeno sistema social produzido nas relações, que reproduzem categorias culturais ao mesmo tempo em que lhes dão novos valores. Ao passo em que se reproduz uma forma cultural, esta também é modificada, uma vez que os acontecimentos não cabem sempre em uma explicação dada previamente. As proposições científicas estão sempre em busca de uma verdade, mesmo que se pretenda uma verdade provisória, mesmo que já se saiba, de antemão, ser sua realização impossível, posto não haver previsibilidade nem constância absoluta da experiência. Nietzsche (s.d.) fala sobre a vontade de verdade como uma vontade de moral, de dominação: um 'instinto' tirânico. A pretensão diz respeito mais à criação do que à descoberta de algo que existe na natureza, embora, muitas vezes, se afirme o contrário. Ao afirmar que as regras e normas criadas são naturais, garantem-se tanto a credibilidade destas como a obediência das pessoas a elas.

É como se as produções científicas buscassem, por meio do estatuto de verdade que assumem no ocidente contemporâneo, naturalizar os fenômenos. Como se as normas, regras e teorias surgissem para atender às necessidades naturais dos seres humanos e não fossem carregadas de interesses e motivações de grupos específicos, que não necessariamente representam toda a população.

Eliseo Verón, em seu livro *A Produção de Sentido* (1980), fala sobre o percurso da ciência, mais especificamente das propostas de ruptura epistemológica, que se colocam de forma oposta ao continuísmo das perspectivas anteriores, e acabam por reproduzir um modelo semelhante. A relação entre ciência e ideologia se torna evidente nestas propostas, e isso pode ser considerado um fator positivo trazido pela contribuição marxista. No entanto, a ruptura traz consigo a noção de que o tudo que foi posto anteriormente era ruim e o que vem agora é completamente bom e não se admite um retorno, o que pode ser considerado um tanto maniqueísta. A ciência não está, portanto, isenta do papel de reprodução, e a credibilidade que muitas vezes se tenta transmitir através do conhecimento científico não o torna uma forma de conhecimento melhor.

Ao definir o discurso como: a produção de sentido de forma ativa, não passiva, na escolha de unidades

pré-estabelecidas por um agrupamento social; Verón concebe o conhecimento científico como um sistema de efeitos de sentido discursivos. O conhecimento científico seria apenas &39;mais uma&39; das formas constituintes do sistema produtivo dos discursos sociais, que, por sua vez, constituem um campo mais amplo de produção social do sentido.

Em *A Ordem do Discurso* (1996), ao mencionar a vontade de verdade, de saber, da sociedade científica, Foucault propõe haver uma base de sustentação institucional para a exclusão, pelas bibliotecas, pela pedagogia, enfim, por um saber que se diz verdadeiro, confiável, utilizado para justificar atitudes e para excluir as oposições, classificando-as como não-verdadeiras. Existem diversas formas de exclusão por meio do discurso: a das disciplinas científicas, que situam os campos do verdadeiro e do não-verdadeiro, pactuando de uma determinada maneira de expressão permitida; a de exclusão de pessoas ao acesso aos discursos: como existem regras e pré-requisitos ao cumprimento destas regras (os rituais), nem todos têm acesso a ele; e as doutrinas, que exigem, de quem adere a elas, o cumprimento destas regras e a adequação a estes pré-requisitos.

As possibilidades de ação diante destas doutrinas, estruturas, ideias herméticas, podem ser diversas. Age-se de dentro deste 'sistema', excluindo quem não se adéqua a ele; ou 'de fora', procurando pertencimento. É possível, ainda, não crer na inescapabilidade deles, uma vez que são produzidos socialmente e podem ser desconstruídos ou ignorados, podendo ser criado um modo de vida singular. É preciso entender que tudo aquilo que se impõe de maneira universal e em forma de sistema coercitivo acaba se tornando meio de violência e de exclusão; e que, portanto, se o intuito de grupos, proposições científicas e políticas públicas é realmente a luta contra isto, devem ser promovidos, cada vez mais, a flexibilidade, a problematização e o desprendimento. As conjunturas devem ser observadas e é preciso resistir à tentação de incorporar teorias que respondem a tudo, à ilusão de que isso seja possível.

Devemos ter em vista que toda produção de conhecimento é parcial e reflete um posicionamento, uma visão de mundo, representa somente uma versão da história, e que todas as versões procuram transmitir uma mensagem. A depender do objeto escolhido para pesquisar, do período selecionado e daquilo que é considerado ou descartado no estudo das fontes, o resultado da produção sofrerá mudanças. É preciso compreender, ainda, que os conceitos são construções e não descobertas naturais, embora sempre seja construída a partir de um fenômeno observável. E que, apesar de a ciência representar a forma predominante de produção de conhecimento em nossa sociedade atual, não significa que ela seja absoluta, imparcial e infalível.

## **I. Uma leitura sobre a História da Educação no Brasil**

De acordo com o conceito de representação trazida por Roger Chartier, a depender do posicionamento que assumimos, uma determinada concepção é traduzida em palavras, conceitos e desdobramentos sociais (CHARTIER, 2002). As 'representações' são "práticas culturais (...) estratégias de pensar a realidade e construí-la." (SOUZA, 1998:18). E as "apropriações" são a "forma pela qual os indivíduos reinterpretem e utilizam-se de modelos culturais impostos e em circulação num determinado momento."(SOUZA, 1998, p.19).

A história da educação nos traz diversas concepções, a que será trazida aqui é pautada em uma determinada maneira de enxergar e de se posicionar diante deste fenômeno e com o objetivo de produzir uma reflexão sobre o contexto atual da educação.

De maneira ampla, entende-se que o sentido geral da educação é formar para a cidadania, e que existem tantos tipos de cidadãos quantos tipos de sociedade, sendo o maior objetivo da educação formal adequar os sujeitos a um contorno que se encaixe em cada tipo específico de sociedade. A educação pode ser considerada, ainda, um instrumento do Estado que se enquadra no papel de proteção social e de formação de cidadãos adaptados (CANIVEZ,1991).

Tratando mais especificamente sobre a história da educação no Brasil, pode-se afirmar que a construção do sistema educacional deu-se em conjunto com a constituição do próprio Estado Brasileiro. De acordo com Jorge de Souza Araujo (1999), a educação no século XVI era basicamente religiosa, feita pelos jesuítas; e o brasileiro, já no século XVII, lia razoavelmente, inclusive para além das leituras religiosas. No entanto, o perfil sociológico desse leitor era bem específico: leitor de extração rural ou burguês, de formação liberal, abastado e do sexo masculino, o que representa o início da educação formal como conhecemos hoje no Brasil, sem, no entanto, haver, ainda, um sistema educacional público e laico, havia apenas uma instrução ligada à religião para leitura dos textos bíblicos e catequese.

Já na era Pombalina, no final do século XVIII, ocorre um paradoxo: “a união entre a fé cristã, a monarquia e o estado Moderno” (OLIVEIRA, 2010:45), base para a construção da Nação, do Estado brasileiro. Neste momento histórico, começa a haver uma relação entre o ensino das línguas estrangeiras e a instrução comercial, bem como a constituição e o fortalecimento da língua portuguesa como idioma nacional. É quando começam a surgir, também, as legislações voltadas para a educação no Brasil e a institucionalização da profissão docente.

Até o século XIX, a educação nacional funcionava como um instrumento de seleção e de classificação na sociedade. O regime no Brasil era de economia patriarcal e escravocrata e a educação era predominantemente doméstica e escolar. A cultura era antidemocrática, considerando-se que, de acordo com o princípio democrático “as ações do governo estão submetidas ao controle da vontade popular.” (NASCIMENTO, 1999, p.261) e havia também, nesta época, uma grande diferença de educação entre os dois sexos. Os professores não possuíam uma formação específica e somente depois de 1870 foram construídos os primeiros edifícios escolares. Mesmo que a intenção fosse democratizar o ensino, as suas bases continuavam elitistas em uma sociedade escravocrata, rural e machista (AZEVEDO, 1996).

Em relação à educação primária no Brasil do século XIX, ou Instrução Elementar “rudimentar (...) princípio básico, o elemento primeiro e do qual nada mais pode ser extraído do processo de instrução” (FARIA Filho, 2000, p.138), no denominado período Imperial, os recentes estudos têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”, tais como: negros, índios e mulheres.

Durante as décadas iniciais do século XIX propunha-se pensar o primeiro nível da educação escolar, criando as “escolas de primeiras letras”. Após a proclamação da Independência no Brasil, a nação precisava se tornar governável, com suas leis e pessoas livres que as respeitassem. No intuito de produzir governabilidade, condições de governo, a educação poderia ser um dos mecanismos de ação sobre a população. Diversas leis foram criadas, embora muito pouco havia de continuidade das políticas, que eram consideradas feitos de governos e não políticas de Estado. Somente a partir dos anos 60 surge a ideia da necessidade de uma ‘instrução’ ou de uma ‘educação primária’; e em 1870, as ideias e experiências do educador suíço Jean-Henri-Pestalozzi, mudam as discussões na direção das “relações pedagógicas de ensino e de aprendizagem”. A instituição escolar começava a ser construída como um “vir a ser contínuo e em constante diálogo com outras instituições e estruturas sociais” (FARIA Filho, 2000, p.136).

Neste período, ainda não havia espaços físicos específicos para as escolas e, de maneira geral, os processos educativos eram realizados em espaços improvisados, em casas alugadas, sendo o tempo das aulas de cerca de quatro horas divididas em duas seções. A educação pública estava apenas iniciando e ainda predominava uma grande rede de escolarização doméstica. Em muitos casos, os pais das crianças se reuniam e contratavam professores. A partir deste período, começa a ser difundida a importância da instrução escolar para a construção de uma nação civilizada e moderna, é quando são disseminados espaços específicos para a escola além da ideia de superioridade e de especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e de socialização como a família e a Igreja. São diversos os fatores que influenciam tais mudanças de concepção, os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa. Era preciso fortalecer as estruturas de poder estatais para a constituição dos estados modernos, de um povo ‘ordeiro’ e ‘civilizado’.

No fim do século XIX, o 'escolanovismo' promove a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, prevê as normas higiênicas e a disciplinarização dos corpos. (FARIA Filho, 2000). A República, muitas vezes é traduzida como o projeto da modernização e da civilização no Brasil, que tem na Educação, especialmente do estado de São Paulo, um centro de desenvolvimento. A escolarização e o higienismo surgem como promessa de transformação de uma população considerada de vagabundos e de doentes em uma nação 'ordeira' e 'progressista'. (CARVALHO, 2003).

Já no século XX, nos anos 20, existem, na República, expectativas diversas na Educação como forma de controle e de modernização social. Com os grupos escolares, é exaltado o nacionalismo e o papel da educação começa a ser superestimado como a transformadora da sociedade. A expectativa era de que a Educação pudesse regenerar as populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas. É o período das greves operárias, especialmente comandadas pelos estrangeiros – considerados incômodos – e também do crescimento das cidades, que começam a se tornar um problema social. Nesse contexto, a educação aparece como uma promessa de solução para todos esses males e a escola rural surge como uma alternativa para manter as pessoas no campo, diminuindo o inchaço das cidades. Para a República em desenvolvimento, os milhões de analfabetos de letras e ofícios estariam retardando a marcha do Progresso. Neste contexto de expectativas produzidas, a escola deveria destacar-se. Surgem, então, os edifícios suntuosos, amplos e iluminados dos grupos escolares. Começa a haver também uma preocupação com a formação dos pedagogos através dos novos métodos importados dos países mais desenvolvidos (CARVALHO, 2003).

Este período é marcado por muitos estereótipos para as 'massas perigosas': o negro é visto como raça inferior, incapaz para o trabalho, propensa ao vício, ao crime, e inimiga da Civilização e do Progresso. O novo cidadão deveria ser alfabetizado pela educação moral e cívica e o imigrante estrangeiro deveria ser integrado. Começou, então, a haver Conferências Nacionais que aproximaram os educadores com o objetivo de recompor o poder político e de ampliar o número de votantes. No entanto, era preciso ter cautela na educação da população, pois a instrução pura e simples poderia ser 'uma arma'. A organização do trabalho também começava a ser estrategicamente pensada, com vistas ao disciplinamento das populações e à exaltação dos valores da burguesia, tais como o Lar, a Escola, o Mestre, o Dever e a Saúde, excluindo tudo o que fosse diferente desse modelo, como a rua ou o botequim (CARVALHO, 2003).

Ainda na década de 1920, começa a haver uma ruptura de significados, com e a partir das concepções de trabalho produtivo e eficiente. A escola precisaria proporcionar situações em que o aluno, a partir da visão e da experimentação, pudesse elaborar seu próprio conhecimento. O aluno assumia o centro dos processos de aquisição do saber. A escrita vai mudando, da vertical para a diagonal, e as carteiras começam a se tornar fixas no chão para evitar a mobilidade da criança, trazendo a disciplina. O discurso higiênico começa a ser substituído pelo da psicopedagogia e os estudos trazidos pela Psicologia experimental vão sendo incorporados. A partir de estudos realizados nos Estados Unidos, a leitura de convívio que ocorria em voz alta passa a ser silenciosa, mais ágil e individualizada que a oral, enfatizando-se o ritmo individual. O objetivo maior de todas essas mudanças era constituir leitores em uma cultura cada vez mais associada a signos escritos. Cada escola deveria ser um museu, com laboratórios e bibliotecas (VIDAL, 2000). Além da necessidade de racionalização do tempo trazida pela modernidade, são produzidos conhecimentos da Psicologia experimental referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, além da experimentação das ciências naturais. Integrando esses elementos, buscou-se, neste período, uma leitura e uma escrita mais eficazes, com economia de tempo e, respeitando-se o desenvolvimento de cada aluno, com foco na aprendizagem pela experimentação ativa (SOUZA, 1998).

Os grupos escolares eram considerados, segundo SOUZA (1998), verdadeiros 'templos de civilização', pois se atribuía à educação um poder mágico de transformação da sociedade. No final do século XIX e início do século XX, a educação estava sendo difundida em nível mundial e seguia os moldes da escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos: várias salas de aula e vários professores. A escola primária tornou-se uma das principais disseminadoras dos valores republicanos, da racionalidade científica

e da divisão do trabalho. Os grupos escolares utilizaram-se de novos materiais didáticos e representaram o modelo predominante da educação primária no Brasil, tendo sido extintos, no entanto, na década de 1970 (SOUZA,1998).

As concepções pedagógicas consideradas modernas relacionavam-se à distribuição do tempo e do espaço escolares. A escola primária assume um papel cívico, moral e instrumental e o trabalho de ensinar é predominantemente feminino na educação, por ser associado às características da maternidade o cuidado com as crianças. Enquanto isso, as posições de poder eram assumidas somente por homens. O cargo de diretor, por exemplo, era ocupado apenas por pessoas do sexo masculino (SOUZA,1998).

A modernização da sociedade e a civilização das massas espelharam-se nos modelos culturais dos países mais avançados e foram adotados alguns princípios da pedagogia moderna, tais como o método intuitivo e as lições de coisas; cujas consequências foram, além da repetência, o fracasso escolar e o rígido sistema disciplinar promovidos por uma estrutura organizacional de prêmios, castigos e controles do tempo e do espaço. Além disso, a expansão do ensino não acompanhou a demanda existente, e as finalidades de um projeto de educação voltado para a moralização e para a civilização da população brasileira mostravam-se essencialmente políticas (SOUZA,1998).

Todo esse percurso traçado na História da Educação brasileira produziu efeitos no contexto atual, sendo também, reflexo das transformações sociais ocorridas nos períodos anteriores estudados. O surgimento da educação voltada para a religião e para a catequese durante o século XVI ainda produz efeitos em uma sociedade voltada para os valores cristãos, que continuam presentes nas escolas de um Estado considerado laico. A exclusão dos negros escravos e libertos durante muito tempo da educação escolar produz reflexos ainda hoje, quando se faz necessário produzir um sistema artificial de cotas que garantam a inclusão de seus descendentes não somente na escola pública, mas em diversos setores da sociedade. Além disso, ainda são perceptíveis os valores presentes na escola, voltados para a valorização do conhecimento científico, em detrimento de outros saberes, e a disseminação dos valores comportamentais da disciplina e da ordem em favor do Progresso do país, em busca do controle das populações consideradas perigosas, que precisam estar nas escolas. Enfim, tudo isso provém do contexto em que é construída a educação e de que objetivos ela propõe.

### **I. A Educação brasileira na contemporaneidade: os reflexos da História**

Tendo em vista que a ciência nunca é uma produção neutra, mas sim uma criação parcial, atravessada por fatores os mais diversos, podemos afirmar, como traz Paulo Freire (APUD PAIVA, 1986), que é preciso compreender o nosso país e voltar-se para a realidade brasileira, tendo em vista a sua história e o seu contexto. Somente assim, poderemos melhor compreendê-la e melhor empreender uma verdadeira democratização através do desenvolvimento econômico com a participação popular. Sendo assim, deve ser incentivada uma reforma conjunta: da educação e da sociedade. No entanto, como afirma Freire, é necessária a tomada de consciência, a transformação da consciência sensitiva em representativa, a máxima consciência crítica possível. Paulo Freire (APUD NUNES, p.08) dizia que "somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os estudantes a uma nova postura".

A educação, como parte integrante da nossa organização social, tem como função adequar os cidadãos a um formato considerado aceitável e desejável na sociedade; no entanto, é um campo também de possibilidades de subversão e de desconstrução, de transformação social. Uma transformação micropolítica, que parte da infraestrutura para a superestrutura. A infraestrutura é organismo, o homem que fala, pensa, aprende e ensina, que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e histórica. O marxismo, através da dialética traz a concepção do Materialismo Histórico como:

"(...) fatos que no momento mesmo da interrogação, modificam a sua forma (ou

conservam a sua forma, mas modificam seus "significados"), ou se dissolvem em outros "fatos"; conceitos adequados ao tratamento das evidências não passíveis de representação conceptual estática, mas apenas como manifestação ou como contradição". (THOMPSON, 1981, p. 56).

Como trabalhadores da educação, é preciso encontrar linhas de fuga[1] nas práticas cotidianas, para que não sejamos meros reprodutores de práticas excludentes, já que estas integram uma sociedade desigual, tendo a escola como um de seus desdobramentos, parte integrante desse sistema.

A lógica capitalística da busca por poder, por riqueza e por sucesso pessoal, aliada ao predomínio cada vez maior do individual em detrimento do coletivo, caracteriza o contexto brasileiro atual como permeado por uma sensação de insegurança social e pela promessa de que a proteção somente pode ser garantida através da propriedade privada. É uma época na qual se acredita que 'lugar de criança' não é nas ruas e nem na casa das suas famílias, mas em uma escola integral, em que aqueles que possuem bens a serem protegidos precisam se recolher e em condomínios fechados, cujo tempo para as relações entre pessoas é mínimo, e cuja prioridade está no trabalho e nos estudos e para uma qualificação profissional cada vez mais exigida e prolongada.

Estamos na era do aprisionamento dos corpos que não nos deixa alternativas a não ser executar cotidianamente as nossas funções e papéis de maneira mais automática possível. A herança da construção da República é o maior tempo dedicado à escola e a diminuição do convívio com a família e com a comunidade. Não resta tempo para refletir. Há poucas cabeças pensantes e muitos corpos sem cabeça, facilmente manipulados e manipuláveis. Neste sentido, a educação contemporânea continua representando o papel da escola do século XIX, pois as crianças estão sendo cada vez mais inseridas em uma educação cujo tempo de dedicação é cada vez maior, mas as pessoas precisam trabalhar mais e continuar estudando, e resta pouco tempo para vivenciar outras aprendizagens coletivas, criativas e transformadoras e não apenas reprodutoras.

O formato da nossa educação não mudou muito. Têm-se um quadro (negro ou branco), carteiras, métodos, materiais didáticos e conteúdos padronizados a serem transmitidos, mas, de maneira geral, não é reservado tempo para a reflexão crítica. As políticas públicas voltadas para a educação não têm proporcionado, desde os primórdios do nosso sistema educacional brasileiro, a reflexão crítica e o livre pensar. As crianças e os jovens são simplesmente enquadrados em uma fôrma que melhor se adéqua a cada momento histórico e político, cujos objetivos estão sempre implícitos.

A herança que temos dos séculos XIX e XX está na relação com a disciplina que, de acordo com Foucault (apud CANIVEZ, 1991), corresponde aos interesses econômicos e políticos, à máxima rentabilidade e ao controle social. Ele descreve a implantação de uma sociedade disciplinar do século XVII ao início do século XX.

No contexto atual, torna-se necessário aos propósitos de manutenção da ordem e dos poderes estabelecidos, 'absorver' uma população que vêm saindo da miséria e que tem se tornado um mercado consumidor de grandes proporções no país. É importante também, inculcar os modelos de consumo e de comportamento. Faz-se primordial, então, promover o acesso a uma educação que ainda não se preocupa com a qualidade de um ensino incentivador de livres pensadores, mas de um mercado de venda e de distribuição de títulos pagos pelo Estado à iniciativa privada.

Os objetivos da Educação de Primeiras letras para todos, em épocas anteriores, tinha o intuito de formar as pessoas para o início da República, para conhecerem e obedecerem às leis nascentes. Hoje é preciso formar pessoas para se tornarem um mercado consumidor para o capital e para inseri-las na educação formal e no mundo do trabalho, reduzindo os riscos que poderiam ser causados à sociedade.

O que vem ocorrendo é uma produção em série de pessoas com curso superior de qualidade duvidosa,

pois nem a educação básica consegue atingir o seu propósito. Há pouco tempo, grande parte dessas pessoas não conseguiam chegar à Universidade, no máximo concluíam o Ensino Médio. No entanto, é importante observar que o compromisso da educação privada é com o lucro, como qualquer empresa.

Outra alternativa que vêm sendo buscada pelo Estado é a oferta de cursos rápidos para inserção imediata no mercado de trabalho, uma necessidade que se apresenta, já que o crescimento da quantidade de pessoas com diplomação superior, o que exige melhores salários, contraria a busca das empresas por lucro. Uma vez que uma grande parcela da população vem tendo acesso ao ensino superior, começa a faltar mão de obra barata. Proliferam-se os cursos técnicos, o quanto mais rápidos melhor; afinal, nem sempre quem pensa sabe fazer e, nem sempre, quem sabe fazer precisa pensar, refletir sobre a sua prática que está inserida em um contexto. O que ocorre é uma inserção rápida, que atende às necessidades da mão de obra das empresas, com formação técnica, sobre o fazer, sem, no entanto, promover a reflexão crítica sobre esta prática.

É interessante notar que os objetivos explícitos da educação são a instrução e a formação de cidadãos, e que isso, muitas vezes, é posto de uma maneira ingênua e descontextualizada, sem nenhuma análise; como se a educação pudesse ser a redenção dos males da humanidade, e como se os sistemas educacionais estivessem envoltos em uma bolha, a salvo das influências da sociedade da qual faz parte e onde está inserida. É preciso lembrar que a escola nem sempre existiu e que ela não precisa ser, hoje, o único lugar para a educação.

Mas o que se torna perceptível àqueles que se permitem um pensamento honesto, e que têm a oportunidade de acesso a ele, é que os objetivos explícitos da educação têm sido, cada vez mais, desconsiderados; as 'máscaras' estão caindo, em virtude de uma produtividade científica sem nenhuma qualidade, da comercialização de diplomas e do aumento do ingresso de pessoas na educação formal sem que elas ou as instituições estejam preparadas para isso.

Passamos por uma crise daqueles que creem no processo educativo como possibilidade de transformação social. O sofrimento dos profissionais da educação é coletivo, e as interrogações são muitas: acerca das cotas, dos programas de privatização da educação brasileira, da qualidade do nosso ensino e sobre os critérios de produtividade científica impostos, e, de maneira mais ampla, sobre os nossos modos de vida produtores de adoecimento. Os maiores responsáveis por esse contexto são dificilmente identificados, já que são muitos e compõem o sistema educacional e político do nosso país.

Cada vez mais pessoas estão tendo acesso aos diversos níveis de formação e, cada vez mais, são galgados novos títulos que diferenciem alguns nesta multidão. Estamos no caminho desejado do Progresso da Modernidade, só precisamos questionar se esse é realmente um progresso desejável. Talvez seja preciso repensar os tempos e espaços que a escola e o trabalho vêm ocupando nas rotinas das pessoas e a nossa forma de organização social como um todo.

Ainda é possível fortalecer outros espaços de educação que não sejam a escola, tais como a família, a comunidade, as redes virtuais e as viagens pelo mundo. Como considerar positivos os benefícios do progresso se eles somente atingem uma minoria? Os benefícios imediatos para algumas pessoas é perceptível, mas as consequências em longo prazo são imprevisíveis. Por enquanto, entende-se como louvável a inclusão de uma grande parcela da população no sistema educacional e no mundo do consumo; no entanto, veremos que futuro nos aguarda somente quando ele efetivamente chegar, com os reflexos do que está sendo construído hoje.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

ARAUJO, Jorge de Souza. **Perfil do Leitor Colonial**. UFBA: Salvador, 1999.

ARENDRT, H. **Sobre a Violência**. Relume-Dumará. Rio de Janeiro, 1994.

AZEVEDO, Fernando de. "As Origens das Instituições escolares". In: **A Cultura Brasileira**. Cap. 2.

(p.545-601). 6ª edição. Editora UNB/UFRJ: Brasília/Rio de Janeiro, 1996.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5ª ed. Belo Horizonte – MG. Instituto Felix Guattari, 2002. Cap. II: Sociedades e Instituições, p.21-37; Cap. IV: O Desejo e Outros Conceitos no Institucionalismo.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão** (15-73) Ed. Papirus.Campinas, 1991

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e Outros Ensaio**s. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 01- 66.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, R. **À Beira da Falésia. História, entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universitária UFRGS, 2002, p. 61-79.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Edições Loyola. São Paulo, 1996.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: **Psicologia Social : O Homem em Movimento** : Ed. Brasiliense, 2006, p.10-19.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A Cultura Ocultada**. UEL: Londrina, 1999.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Ed. Escala. São Paulo.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira,2008.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira**. EDUFAL: Maceió, 2010

PAIVA, Vanilda P. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira,1986.

SAHLINS, M. **Ilhas de Histórias**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 1990.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP,1998.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Zahar: Rio de Janeiro, 1981.

VERÓN, E. **A Produção de Sentido**. Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1980.

VIDAL, Diana Gonçalves. "Escola Nova e Processo Educativo". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2000, p.497-517.

---

[1] Linhas de fuga são acontecimentos inéditos e invenções, nunca antes conhecidas, produzidas por dispositivos, ou agenciamentos, meios instituintes que incluem coisas e pessoas (BAREMBLITT, 2002).

---

[i] Mestranda em educação pela Universidade Tiradentes, psicóloga do Instituto Federal de Sergipe, integrante do grupo de pesquisa cadastrado pelo CNPq: NEPEPT (Núcleo de Estudo e Pesquisa em

Educação Profissional e Tecnológica). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6803921786682550>. E-mail: karenpsi@ibest.com.br.

[ii] Mestranda em educação pela Universidade Tiradentes e bolsista PROCAPES 2 /UNIT, Brasil. E-mail: barretodoria@hotmail.com.

[iii] Mestrando em educação pela Universidade Tiradentes TRANSEJA2/OBEDUC/CAPES, Especialista em Arte-Educação pela FSLF e Graduado em História pela UNIT. E-mail: brunnolliver@outlook.com.