

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TRABALHO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

ALAN SHARLE SCHULZ

Porto Velho – RO
2011

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

EDUCAÇÃO, TRABALHO E DIVERSIDADE CULTURAL

ALAN SHARLE SCHULZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Porto Velho - RO
2011

ALAN SHARLE SCHULZ

TRABALHO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Esta Dissertação foi apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final.

Porto Velho - RO, 08 de Dezembro de 2011.

Prof.^ª. Dr.^ª. Tania Suely Azevedo Brasileiro.
Coordenadora do PPGE - UNIR

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Orientador (Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA)

Prof. Dr. Marco Antonio Oliveira Gomes
(Universidade Federal de Rondônia - UNIR)

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón
Membro Externo (Universidade de Havana - Cuba)

Dedico este trabalho...

Aos meus pais,

A minha esposa,

Aos meus irmãos,

A todos aqueles e aquelas que lutam por uma sociedade igualitária...

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é tarefa fácil quando nos deparamos com uma infinidade de situações e pessoas que passam por nossas vidas e deixam suas marcas...

Agradeço aos meus pais, que sempre acreditaram em novos caminhos a partir da educação...

Agradeço a minha esposa, companheira, amiga, terno afeto e amor em todos os tempos...

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Anselmo, pela orientação e amizade...

Agradeço aos companheiros de luta no mestrado, pelas conversas e pelas empreitas deste fim de ano...

*A crítica tirou as flores imaginárias dos grilhões,
não para que o homem os suporte sem fantasia ou consolo,
mas para que lance fora os grilhões e a flor viva e brote.*

Karl Marx (Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO	15
2.1 ONTOLOGIA DO TRABALHO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	15
2.2 BASES HISTÓRICAS DA RELAÇÃO “TRABALHO - EDUCAÇÃO”	19
2.2.1 Educação e trabalho na antiguidade: cultura do domínio exclusivista	22
2.2.2 Trabalho e Educação do período Medieval à consolidação do capitalismo	30
2.3 “CULTURA” INDUSTRIAL BURGUESA: DESIGUALDADE E EXCLUSÃO	34
2.3.1 Correntes pedagógicas modernas frente às exigências do capital	39
2.3.2 Políticas educacionais e formação docente frente às exigências do capital	44
2.4 O ESTADO E A EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA PARA O MARXISMO	47
2.4.1 A concepção de estado.	47
2.4.2 Pedagogias Socialistas e Pedagogia Histórico-Crítica	48
2.4.3 Politécnica, Omnilateralidade humana e educação unitária	54
3 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: NEGAÇÃO OU ISOLAMENTO?	61
3.1 PESQUISA E DIVERSIDADE CULTURAL	61
3.2 A lei 11.645/08	62
3.3 O CONCEITO MODERNO DE <i>CULTURA</i>	67
3.4 EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO NO BRASIL	73
3.5 NEGROS E ÍNDIOS NA ESCOLA	87
3.6 FETICHE DA INDIVIDUALIDADE E LIBERALISMO NA LDB	92
3.6.1 Diferença e desigualdade: problema semântico diante da lei 11.645/08	100
3.6.2 Cultura brasileira e educação intercultural	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109

RESUMO

O presente estudo se constitui como uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de contribuir para a compreensão conceitual e pedagógica da educação, do trabalho e da diversidade cultural. Do ponto de vista teórico metodológico a pesquisa situa-se na perspectiva do materialismo histórico dialético. Esta fundamentação teórica orienta a pesquisa no tocante ao seu objeto de estudo, a Lei 11.645 cuja ementa estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Procura, com o suporte da *Pedagogia Histórico Crítica* abordar o objeto a partir da sua história a fim de elucidar os elementos que ainda impedem a plena realização de uma educação omnilateral. Na concepção de Marx, essa empreitada envolve a percepção das condições materiais que condicionam a superestrutura jurídica, política e ideológica sobre ela construída. A partir da problemática inicial: “**A Lei 11.645/08 contribui para o engendramento de uma sociedade que assegure a participação plena dos grupos étnicos marginalizados?**”, lançaram-se os seguintes objetivos: Analisar os condicionantes históricos, políticos e econômicos que legaram ao negro e ao indígena a marginalização social e étnica. Demonstrar o papel da educação na sociedade de classes e investigar a concepção de cultura presente na LDB. Ao elencar os condicionantes históricos, políticos e econômicos, a pesquisa demonstrou como as políticas educacionais equacionam o tema da diversidade cultural e sua relação com a dominação exercida por uma minoria que controla os meios de produção. Esta apropriação privada dos meios de produção promove o empobrecimento das classes que vivem do trabalho e a sua marginalização. Neste contexto, também equaciona a marginalização étnica ligada aos segmentos indígenas e afro brasileiros que carregam as marcas da exploração exercida pela sociedade escravocrata colonial. A relação totalidade-particularidade foi apreciada na análise das transformações ocorridas ao longo da história e na abordagem da temática objeto desta pesquisa.

Palavras Chaves: Trabalho. Educação. Diversidade.

ABSTRACT

This study is based on biographical research aimed at understanding conceptual and pedagogical education, labor and cultural diversity. From a theoretical-methodological point of view, this research lies in the perspective of dialectical historical materialism. This theoretical foundation guides the research in relation to its object of study, Law n. 11,645, which the abridgment of Law establishes the mandatory teaching of history and culture African-Brazilian and indigenous. It intends, supported by Critical Pedagogy Historical, approach its object from its history in order to elucidate elements which still hinder the full realization of omnilateral education. In Marx's view, this endeavor involves the perception of material conditions that determine the legal, political and ideological superstructure built on them. From the initial problem: "Does law n.11.645/08 contribute on the construction of a society which ensures full participation of marginalized ethnic groups?", it was set as basic objectives: analyze historical, political and economic conditions which lead Niger people and indigenous to social and ethical marginalization, demonstrate the role of education in class society as well as investigate the concept of culture present in Brazilian National Educational Bases and Guidelines Law (LDB). After listing historical, political and economics conditions, the research revealed how educational policies equate the issue of cultural diversity and its relation to a class which controls means of production. This private ownership of means of production promotes the impoverishment of working classes and that survive from their marginalization. In this context, it also considers ethnic marginalization segments linked to indigenous and Afro-Brazilians who carry the scars of slavery exploitation exerted by pre-capitalist society. The full special relationship was assessed into analyzing changes occurring throughout history and in thematic approach in this research.

Keywords: Work. Education. Diversity.

RESUMEN

El presente estudio se constituye como una pesquisa bibliográfica con la finalidad de contribuir para la comprensión conceptual e pedagógica de la educación, del trabajo e la diversidad cultural. A partir del punto de vista teórico metodológico la pesquisa sitúa en la perspectiva del materialismo histórico dialéctico. Esta fundamentación teórica conduce la pesquisa en lo tocante al su objeto del estudio, la Ley 11.545, cuya ementa establece la enseñanza obligatoria de la historia y cultura afro-brasileña y indígena. Procura, con lo soporte de la *Pedagogía Histórico Crítica* abordar lo objeto a partir de su historia con el fin de dilucidar los elementos que todavía impiden la plena realización de una educación omnilateral. En la concepción de Marx, ese esfuerzo envuelve la percepción de las condiciones materiales que condicionan la superestructura jurídica, política y ideológica sobre ella construida. A partir de la problemática inicial: **“La ley 11.645/08 contribuye para lo engendramiento de una sociedad que garantice la participación plena de los grupos étnicos marginados?”**, lanzaran se los siguientes objetivos: analizar los condicionantes históricos, políticos y económicos que legaron al negro y a lo indígena la marginación étnica y social. Demostrar el papel de la educación en la sociedad de clases e investigar la concepción de la cultura presente en la LDB. Al listar los condicionantes históricos, políticos y económicos, la pesquisa demostró como las políticas educativas suman a lo tema de la diversidad cultural y su relación con la dominación ejercida por la minoría que controla los medios de producción. Esta apropiación privada de los medios de producción promueve lo empobrecimiento de las clases que viven del trabajo y su marginación. En este contexto, también suman a la marginación étnica vinculados a los segmentos indígenas y afro brasileños que llevan las cicatrices de la explotación ejercida pela sociedad esclavista colonial. La relación totalidad-particularidad fue evaluada en el análisis de los cambios ocurridos a lo largo de la historia y en el enfoque de la temática objeto de esta pesquisa.

Palabras clave: Trabajo. Educación. Diversidad Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A temática da diversidade cultural na escola tem recebido uma significativa atenção por parte dos estudiosos da educação nas últimas décadas. As bases de dados do portal da CAPES, assim como as publicações impressas corroboram a afirmação. Nas universidades públicas localizadas na grande porção amazônica de nosso território pesquisadores têm desenvolvido estudos inovadores nesta temática, principalmente voltados para a compreensão da pluralidade que engloba povos indígenas, extrativistas, ribeirinhos e migrantes de outras regiões do Brasil.¹

Para compreendermos a abordagem sobre a diversidade cultural efetuada por esta pesquisa, precisamos considerar alguns elementos referentes ao movimento histórico da educação e o seu papel social. A educação institucionalizada é fruto de um longo e contraditório processo de desenvolvimento econômico das sociedades humanas. O paradigma educacional atual, neste sentido, fundamenta-se nas contradições cristalizadas no início da modernidade, na consolidação dos meios de produção industrial e capitalista entre os Séculos XVII a XIX. A compreensão deste movimento histórico e dialético intrínseco às sociedades humanas na produção e manutenção do seu meio de vida é a “chave” para a compreensão da educação na atualidade e dos interesses que por ela são disseminados para se garantir a perpetuação da sociedade capitalista.

A capacidade humana de produzir seu meio de vida, adaptando a natureza às suas necessidades, caracteriza e define o conceito de trabalho. Nos tempos mais remotos da história da humanidade educação e trabalho faziam parte de um único processo de manutenção da existência humana. Com o desenvolvimento da propriedade privada, uma classe dominante pôde viver do trabalho de outra(s) classe(s) a ela subordinada. A partir deste momento a educação, num sentido restrito ao domínio da leitura, da escrita e da eloquência, passou a ser privilégio para a classe dominante a fim de garantir a manutenção dos seus próprios interesses. Ao passo que para as classes dominadas, restava-lhes apenas a execução de operações restritas ao trabalho escravo. Traça-se uma linha divisória entre o trabalho intelectualizante da educação “nobre” e as mínimas instruções para o trabalho manual dos

¹Destacam-se pesquisas na área da lingüística, desenvolvidas pelas Professoras Dr^ª. Nair Gurgel, Dr^ª Maria do Socorro Pessoa, entre outras.

segmentos marginalizados. A relação entre trabalho e educação aqui apresentadas, bem como a divisão social do trabalho decorrentes da exploração e da expropriação do conhecimento pelos interesses de uma classe dominante são a base onde se estrutura a sociedade moderna. É a partir desta realidade que situamos a discussão sobre a diversidade cultural na escola.

As condições materiais da sociedade moderna, a forma como se manifestam e são administradas as suas forças produtivas, a maneira como estas se relacionam na conjugação da sua economia política, condicionam sua cultura, sua filosofia, suas crenças religiosas e ideologias de toda sorte. Na manutenção da sua existência o ser humano contrai, alheio a sua vontade, relações com outros seres humanos. Estas relações garantem a sua sobrevivência por meio da sua força produtiva que se converte em valor de troca. O conjunto destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade humana, a “base sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 1977, p. 300-301). Esta afirmação colocada por Marx no “Prefácio a Contribuição à Crítica da Economia Política” fundamenta o método materialista na abordagem sobre a economia política e seus condicionamentos ideológicos nas sociedades humanas.

O método de abordagem das sociedades humanas da modernidade apresentado por Marx, neste trecho de sua obra, busca compreender a realidade do trabalho humano no movimento dialético da história. Desvela como por meio do discurso filosófico-teológico tanto o poder eclesiástico medieval quanto o burguês liberal moderno procuram garantir a manutenção dos seus interesses. A abordagem materialista empreendida por Marx revela os princípios ideológicos que estão por trás das estruturas políticas, filosóficas e religiosas.

Esta fundamentação teórica orienta a pesquisa no tocante ao seu objeto de estudo, a Lei 11.645 cuja ementa estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Busca-se elucidar os fatores que historicamente impedem a realização de uma educação omnilateral emancipadora. Na concepção de Marx, essa empreitada envolve a percepção das condições materiais que em última instância exercem um papel decisivo na orientação da superestrutura jurídica, política e ideológica sobre elas construída.

A relação totalidade-particularidade foi considerada nas transformações ocorridas ao longo da história a fim de que pudessemos abordar a diversidade a partir da realidade das classes sociais que compõem o corpo maior das sociedades humanas. Desta forma, Buscou-se

entender a maneira como as políticas educacionais equacionam o tema da diversidade cultural e sua relação com a dominação exercida por uma minoria que controla os meios de produção e que promove o empobrecimento das classes que vivem do trabalho.

A historiografia da educação no Brasil registra que nas primeiras investidas missionárias e educacionais realizadas pelos padres da Companhia de Jesus e de outras Ordens religiosas, no período colonial, não havia uma preocupação com a cultura dos indígenas ou dos negros advindos do continente africano. Pelo contrário, tanto a educação de orientação religiosa católica quanto a do gabinete Pombalino, dois séculos mais tarde, viam nestas populações um potencial de mão de obra inestimável para o qual não havia interesse em oferecer escolarização, muito menos considerar seus saberes, a não ser aqueles destinados ao aumento da produtividade e da conformação a ordem vigente. À Igreja, um potencial para a manutenção do poder eclesiástico. Para o gabinete Pombalino, a pura manutenção das riquezas do Império português. Esta forma com que os colonizadores, sejam clérigos, representantes da nobreza ou da burguesia emergente no Brasil, tratavam os habitantes nativos desta região e os escravos negros teve maior incidência na região norte da colônia, na Amazônia como afirma Lins (2003, p. 106).

A transversalidade da temática na área educacional aproximou-nos de outro projeto de pesquisa que elucida problemáticas relacionadas à Lei 11.645/08 na formação docente da UNIR² que objetiva investigar a compreensão de professores e alunos quanto à diversidade cultural na região; identificar nos currículos a presença de conteúdos e estratégias que favoreçam a compreensão dessa diversidade; Relacionar disciplinas ou práticas formativas que mobilizam saberes para o seu entendimento; Confrontar possíveis diferenças conceituais entre estudantes e professores; Contribuir para a inserção qualificada da temática da diversidade cultural nos cursos de pedagogia, gerando aprendizagens que habilitem os egressos a compreenderem e atuarem de forma diferenciada e socialmente responsável tendo em vista as especificidades da região.

Do ponto de vista teórico metodológico, como elucidamos anteriormente, a pesquisa situa-se na perspectiva do materialismo histórico dialético. Coube-nos então indagar: **A Lei 11.645/08 contribui para o engendramento de uma sociedade que assegure a**

²Desenvolvido pelo Professor Dr. Anselmo Alencar Colares, intitulado “**Formação Docente e Diversidade Cultural**”, edital MCT/CNPq N° 14/2009 – Universal (Faixa B).Especificamente nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Campi 1. Porto Velho, 2. Ariquemes, 3. Rolim de Moura, 4. Ji-Paraná, 5. Vilhena e 6. Guajará-Mirim).

participação plena de grupos étnicos marginalizados? À indagação elencada, lançaram-se os seguintes objetivos: Analisar os condicionantes históricos, políticos e econômicos que legaram ao negro e ao indígena a marginalização social e étnica. Demonstrar o papel da educação na sociedade de classes e investigar a concepção de cultura presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No primeiro capítulo, abordamos a relação entre trabalho e educação, tanto nas suas origens históricas e ontológicas quanto na forma como se apresenta na modernidade. E a partir dela, nas relações de desigualdades construídas entre os seres humanos e seus efeitos sobre e a partir da educação institucionalizada. Demonstramos que a compreensão do papel da educação na sociedade de classes passa pela compreensão da relação entre trabalho e educação enquanto dicotomia: trabalho intelectual e manual. Analisamos esta dicotomia presente nas sociedades, a escola como reprodutora desta realidade, a apropriação do trabalho pelo capital e as desigualdades decorrentes da alienação do ser humano neste processo. Ainda neste capítulo, concentramo-nos no conceito de educação politécnica e omnilateral desenvolvida a partir da obra de Marx e Engels como superação da ordem estabelecida.

No segundo capítulo, elencamos os condicionamentos históricos que, desde o Brasil colônia, engendraram a exclusão social de negros e indígenas que passaram a compor uma camada marginalizada da população. Entendemos que Marx e Engels não se lançaram a um estudo específico sobre a temática educacional e podemos dizer o mesmo em relação à diversidade cultural. No entanto, sua análise das relações econômicas e políticas, desenvolvida a partir do materialismo histórico e dialético dão subsídios suficientes para se analisar a educação e a temática da cultura humana, bem como, as diversidades culturais existentes. Em seguida discorreremos sobre o *fetichismo da individualidade* e as relações existentes entre o chamado pensamento “pós” moderno que se faz presente na nossa legislação educacional servindo aos interesses dominantes, uma vez que subordina-se a regras ditadas pelo mercado.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

2.1 ONTOLOGIA DO TRABALHO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Na sua crítica a Feuerbach, pensador hegeliano de esquerda, e de modo geral, a todos os representantes do chamado *Idealismo Alemão*, Marx evidencia que a lógica com a qual estes interpretam a realidade esta invertida, *de cabeça para baixo*. Importa dizermos que a filosofia pré hegeliana, a exemplo da filosofia clássica antiga e da teologia, já havia estabelecido uma dicotomia entre o ideal e o real, entre o conceito e a matéria, sujeito e objeto. Para Marx, as abordagens desenvolvidas por estas correntes filosóficas fundamentam-se em pressupostos teóricos pré-estabelecidos intelectualmente, como uma idéia do real, e não como uma idéia a partir do real.

Destacam-se neste campo de discussão a obra de August Comte e Émile Durkheim, que concebiam a garantia da veracidade objetiva da ciência na medida do afastamento entre sujeito e objeto. O que logrou a Comte o título de precursor da corrente denominada de *positivismo*. Hegel, que é anterior a Comte, havia rompido com esta lógica a partir da leitura dialética da realidade. E sua obra fundamentou profundas críticas ao pensamento positivista no questionamento à concepção de objetividade: Porque o mundo nos aparece como alheio? Porque a ciência estabelecera uma grande cisão entre sujeito e objeto? Para superar essa dicotomia, Hegel, introduz no campo da filosofia o conceito de trabalho como expressão da ação inconsciente do homem na construção da realidade. (MARX: ENGELS, 2011, p. 10-11)

Feuerbach se propõe à crítica sobre o idealismo hegeliano que sempre se move das idéias em direção à realidade sem questionar se elas têm amparo no real. Na sua obra clássica *Preleções sobre a essência da religião* Feuerbach (1989) desmistifica o que ele considera a mais típica ilusão psicológica que aliena o homem, a religiosa. No entanto, ao desmistificar esta alienação a partir do conceito, retoma a forma “mais clássica de idealismo – o da primazia da consciência sobre a realidade” (MARX, 2011, p.12). O caminho proposto por Marx rompe com a lógica hegeliana, e com o materialismo de Feuerbach, pois coloca o foco da discussão sobre a economia política. A alienação aponta, nesta nova perspectiva, para uma fundamentação na categoria do trabalho. “A atividade de produção é a fonte da alienação e não mais um processo de ilusão – psicológica ou intelectual.” (MARX; ENGELS, 2011, p. 12). A libertação real desta alienação, na concepção de Marx e Engels, só pode ser alcançada

no mundo real, pelo emprego de meios reais. Por isto, libertação é um ato histórico, e o ser humano ao produzir sua existência faz história. (MARX; ENGELS, 2011, p.29)

A dificuldade de compreender o ser humano a partir da sua existência, da sua atividade humana é apontada por Marx como a grande limitação do idealismo, o que não permite uma apreciação mais realista do mundo construído pela ação humana. Isto porque Feuerbach em suas reflexões sobre o ser humano

[...] se detém ainda no plano da teoria -. E não concebe os homens em sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que são, ele não chega nunca até os homens ativos, realmente existentes, mas permanece na abstração “o homem” e não vai além de reconhecer no plano sentimental o “homem real, individual, corporal”, isto é, não conhece quaisquer outras “relações humanas” “do homem com o homem” que não sejam as do amor e da amizade, e ainda assim idealizadas. (MARX; ENGELS, 2011, p.32)

O materialismo histórico dialético desenvolvido por Marx e Engels entende que são as condições materiais, pelas quais o ser humano constrói sua história, que moldam sua existência e sobrevivência. O primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto de toda a história, é o “de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”. (MARX; ENGELS, 2011, p. 33) O primeiro ato histórico é a satisfação dessa necessidade de sobrevivência, ação fundamental de toda a história que, tanto hoje como há milênios, repete-se diariamente pelo simples fato de ser a condição, pela qual, o homem mantém-se vivo.

A segunda condição da existência humana é que satisfazendo a necessidade inicial de sobrevivência, na própria forma e instrumento de execução, agregam-se novas necessidades, novos instrumentos e ações e isto se constitui como ato histórico, como história humana. Uma destas novas necessidades, que se manifesta como a terceira condição da existência humana e faz parte do seu desenvolvimento histórico, é que os seres humanos, na manutenção diária da existência, criam outros seres humanos, procriam a partir da relação entre homem e mulher, uma primeira relação social onde se encontram as origens da família. (ENGELS, s/d) Com o crescimento populacional esta necessidade dá origem a relações mais amplas e mais complexas entre os indivíduos, relações de produção e de troca. Estas relações sociais constituem a quarta condição pela qual o homem produz e reproduz sua existência. Nestas relações de intercâmbio entre os seres humanos, seja em âmbitos mais restritos ou

totalizantes, se constituem a linguagem e consciência humana, a cultura em geral como um produto das relações sociais estabelecidas. (MARX; ENGELS 2011, p. 33-34)

Ao se elencar estes quatro aspectos ou momentos que coexistiram desde os primórdios como *relações históricas originárias*, é possível compreender como o trabalho se define a partir da ação histórica do ser humano sobre a natureza.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como numa relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro, como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. [...] Segue-se daí que [...] a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que portanto a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. (MARX;ENGELS, 2011, p.34)

Os fundadores do materialismo histórico rompem com as perspectivas idealistas e positivistas justamente porque aproximam e conectam dialeticamente homem e natureza, sujeito e objeto, história e natureza. Suas premissas não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. Isto porque a história se materializa nos “homens reais, a sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram por sua própria ação.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 23)

O ser humano produz a sua existência a partir do trabalho. Esta tese geral de Marx fundamenta-se na capacidade humana de adaptar as condições do ambiente às suas próprias necessidades. Fator que diferencia o caráter humano racional do animal biológico, tendo em vista que a capacidade de reflexão sobre a ação no meio não se dá por concepções ontologicamente inatas, mas como afirmamos anteriormente, pelo ato histórico de construir a própria existência. Constitui-se como um movimento de transformação do meio de ações que são evocadas pelas condições que o meio propicia. Na medida em que este meio não oferece as condições necessárias, é transformado, é moldado para tal.

Ao conjunto de transformações que são operadas pelo ser humano sobre a natureza denomina-se então como trabalho humano. Esta relação entre o ser e o trabalho é de tamanha intensidade, já desde os tempos mais remotos da existência humana, que poderíamos como fez Bergsorn (1979, p.79), definir o ser humano como um *Homo Faber* ao invés do *Homo Sapiens* convencional. É um ser que se constitui a partir daquilo que faz para produzir sua vida. Assim, pode-se

[...] referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2009, p.24)

O ponto de partida da reflexão de Marx e Engels é o trabalho enquanto fator determinante da própria identidade humana. O processo de produção do meio de vida é, ao mesmo tempo, o processo de produção do próprio “ser social”. A manutenção das condições materiais necessárias para o desenvolvimento da vida humana, a adaptação da natureza às suas necessidades constitui-se como movimento dialético que determina a organização social na relação singular-universal. Nessa produção dos seus meios de vida o ser humano contrai, alheias à sua vontade, relações de produção. Estas relações garantem a sobrevivência por meio da sua força produtiva que se converte em valor de troca. O conjunto destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a “base sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 1977, p. 301). Consideremos este trecho, onde se desenvolve a tese clássica do marxismo:

O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência. Ao chegar em determinada fase do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali [...] abre-se assim uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela.[...] é preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência deste conflito e lutam para resolvê-lo. (MARX, 1977, p. 302, grifos nossos)

Para Marx e Engels a realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens. O conhecimento sobre esta realidade é apenas a forma como a consciência a assimila e a reproduz intelectualmente. Por este motivo, “nos nexos existentes entre singular-particular-universal reside o fundamento que sustenta a autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade”. (MARTINS, 2006, p. 11) Fica expresso no trecho citado, como também na obra de Marx e Engels, que a produção da vida material cria e molda todas as formas de relações humanas e dessa forma, a categoria

ontológica do trabalho é imprescindível para qualquer estudo que leve em consideração a relação entre particularidade e totalidade histórica.

Como observa Oliveira (2005, p.46), a relação singular-particular-universal, é o pressuposto para a compreensão do objeto em suas múltiplas relações e para a superação das falsas dicotomias positivistas do tipo *sujeito e objeto, indivíduo e sociedade*, etc. Não é possível abordar o objeto tomando-se uma destas dimensões em detrimento de outra. Como nos afirma Martins (2006, p.12) é a “análise dialética da relação entre o singular e o universal que torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade”. Trata-se de considerar, no estudo do objeto, a materialidade histórica do fenômeno e suas contradições no campo da dialética sujeito - objeto. Pois a essência do fenômeno estudado não se manifesta em sua integralidade e de forma imediata ao sujeito. São as suas manifestações fenomênicas que precisam ser observadas. Assim, no fenômeno temos a essência se manifestando, mas “só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência”. (CURY, 1986, p. 23)

Entendemos, como afirma Martins (2006, p.2) que o materialismo histórico dialético dispõe de uma epistemologia suficientemente capaz de abordar a realidade em sua universalidade e particularidade.

2.2 BASES HISTÓRICAS DA RELAÇÃO “TRABALHO - EDUCAÇÃO”

Nas comunidades humanas primitivas a educação acontecia de forma concomitante ao processo de produção e manutenção da vida, tão intrinsecamente ligada ao trabalho que seria impossível tomá-la em separado. A educação constituía-se, ao lado do trabalho, como um ato histórico pela sobrevivência. Ao buscar satisfazer sua necessidade vital o ser humano constrói história, se reproduz e constitui relações sociais. A educação se estabelece como passagem histórica das formas e técnicas sobre o modo como o ser humano produz sua existência.

Em sua obra *Educação e luta de classes*, Aníbal Ponce constrói uma abordagem que procura compreender a maneira como esta relação trabalho-educação se manifesta em determinados períodos do desenvolvimento das sociedades humanas. Elenca características comuns e peculiares em cada um dos períodos por ele sistematizados como: educação na comunidade primitiva, educação do homem antigo, do homem feudal, do homem burguês e

nova educação. Sua intenção é apresentar os elementos que determinaram a relação entre educação e trabalho, e assim, engendraram as classes e as desigualdades sociais. (PONCE, 1994, p. 5-15). Apoiando-nos neste e em outros autores, faremos uma breve exposição sobre as aproximações e distanciamentos que marcam, historicamente, a relação entre educação e trabalho, desde o momento em que as sociedades passaram a ser constituídas sob a forma de classes sociais, marcadas pela separação irreconciliável entre os que necessitam trabalhar para sobreviver e os que vivem na ociosidade.

Durante grande parte da história da humanidade, trabalho e educação caminharam juntos. As necessidades de sobrevivência faziam com que o processo de formação educativa acontecesse junto ao trabalho, como luta diária para suprir as necessidades vitais. Isso somente foi possível porque como afirmam Engels (s/d, p. 20 -24) e Ponce (1994, p. 17), as comunidades primitivas se estruturaram sob a forma do comunismo tribal. Uma pequena coletividade que unida por laços de sangue se assentava sobre a propriedade comum da terra. Seus membros eram livres, com direitos iguais, organizados como um grande conselho democraticamente estabelecido por todos, adultos, jovens, crianças, tanto homens como mulheres. Estas se situavam em pé de igualdade com os homens, da mesma forma como as crianças. As limitações técnicas despendiam boa parte do tempo diário para o trabalho, entendido aqui como a substituição diária daquilo que já havia sido consumido no dia anterior. Tudo o que se produzia era consumido na própria tribo, para sanar suas necessidades locais.

Nesse contexto a educação das crianças e jovens também acontecia de forma comunal. Ela não estava confiada a alguém especial, mas acontecia de forma coletiva, no âmbito tribal. Na observação interativa com e no ambiente, pouco a pouco se apreendia os padrões reverenciados pelo grupo. Ao passo que iam tomando parte nas funções da coletividade, as crianças se mantinham no nível dos adultos, mesmo em faixa etária diferenciada. Ao caçar aprendiam a manejar o arco, ao navegar, aprendiam a guiar um barco. Saviani corrobora esta afirmação quando expressa que

[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens apreendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles apreendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p.154)

Como já afirmara Marx (2011, p. 34), as condições sociais amparadas na relação homem-natureza, engendram a consciência humana. No trabalho e nas relações sociais o ser humano percebe que tem consciência, mas não percebe que não é consciência *pura*, e sim condicionada. Esta consciência se manifesta na linguagem que é a própria consciência real e prática que existe para os outros homens e para si mesmo. A “linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará enquanto existirem homens”. (MARX, 2011, p.35)

A consciência é um produto histórico, assim como a linguagem e a cultura que dela procedem. Ao suprir suas necessidades, refletindo sobre suas ações, preservando técnicas e saberes o homem faz história. Partindo da fundamentação proposta por Marx, Saviani (2008a) enxerga neste contexto o surgimento da própria educação:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. (SAVIANI, 2008a, p. 94)

Entendemos o mesmo quando Ponce (1994, p.21) afirma que o *dever ser* que era inculcado aos integrantes das comunidades primitivas, desde o seu nascimento é o cerne do processo educativo naquele contexto. A consciência de um homem é uma fração da consciência social, comunal e se desenvolve dentro dela. O ideal pedagógico deste *dever ser* consistia em tornar um imperativo o sentimento profundo de que não havia nada superior aos interesses coletivos da e na tribo. Por isto podemos entender que numa

[...] sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (PONCE, 1994, p. 21)

Com o passar do tempo as técnicas de produção, ainda que rudimentares, exigiram que no seio do regime comunal de sociedade o trabalho fosse dividido. A primeira divisão possível aconteceu entre homem e mulher, por sexo e por idade. (ENGELS, S/d, p. 56) Como

as técnicas de produção eram rudimentares, cada tarefa dentro da tribo exigia grande número de horas a ponto de se caracterizar, muitas vezes, como uma dedicação exclusiva daqueles a ela ligados. Com estas condições foi necessário liberar determinado grupo do trabalho manual para que se responsabilizassem pelo armazenamento e segurança dos víveres produzidos, evitando pilhagens e administrando a distribuição ao coletivo.

Ponce defende, assim como já o faziam Marx e Engels, que esta divisão social do trabalho possibilitou àquele grupo responsabilizado pela segurança dos víveres, o domínio sobre os demais. Passaram a desenvolver técnicas de comando e direção das tribos, privatizando a produção comum, o que configura uma nova realidade social, a de classes distintas. De início, este grupo, liberado do trabalho manual e bruto, tinha uma função específica de cuidado e distribuição dos víveres. Mas, com o tempo passaram a promover a submissão dos trabalhadores. Instala-se a divisão entre as forças mentais e as físicas nas pessoas dos administradores e executores, uma cisão entre duas classes distintas, a do administrador dominante e do executor subjugado, que passa a determinar as sociedades humanas subsequentes. Duas causas dão origem a estas classes distintas: o rendimento do trabalho humano e o desenvolvimento da propriedade privada. (PONCE, 1994, p. 23-24)

2.2.1 Educação e trabalho na antiguidade: cultura do domínio exclusivista

Com o desenvolvimento das técnicas que oportunizaram uma produção de alimentos e utensílios maior do que a necessidade tribal, como por exemplo, o emprego de animais no trabalho bruto, os administradores passam a desenvolver o intercambio com o excedente. Ao mesmo tempo, o intercambio exigiu uma quantia maior de excedentes e estes produtos além do valor de uso adquiriram também valor de troca. Tal “avanço” exigia mais braços executores, então, por causa do crescimento populacional lento, a prática da guerra tornou-se um modo de subjugar o inimigo vencido transformando-o em escravo. O que não era possível no antigo regime quando os víveres não eram suficientes nem mesmo para o crescimento natural da tribo. A necessidade de perpetuar o controle sobre os víveres e o domínio sobre os executores faz irromper a propriedade privada, não mais amparada no interesse coletivo, mas nos interesses dominantes que se caracterizavam basicamente como a liberação do trabalho bruto e o domínio restrito das técnicas de produção. Desta apropriação privada, nasce também a família patriarcal pela preocupação dos administradores em permanecer no domínio preparando seus herdeiros, algo que não acontecia no regime comunal de sociedade. As

famílias dirigentes passaram a reter em suas mãos a organização da produção social, sua distribuição e defesa. Organizavam e “distribuíam também *de acordo com seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças, as técnicas que os membros da tribo deveriam receber. (PONCE, 1994, p. 26)

Ao exercer este domínio, a classe dos administradores passa a considerar-se proprietária da tribo, da produção e da classe a ela subordinada. Torna-se possível à classe dos proprietários a manutenção da vida por meio do trabalho alheio, dos não proprietários. A propriedade privada concedeu a esta classe privilegiada a possibilidade de, nas suas relações de produção, subjugar o outro e servir-se do produto do seu trabalho. Tal configuração social engendrou uma nova consciência e novos elementos passaram a constituir a *cultura* humana. Elementos estes que passaram a legitimar as desigualdades.

Do ponto de vista educativo, esta cisão que pode ser caracterizada como uma dicotomia entre trabalho manual e intelectual exige uma educação diferenciada para cada classe. Não foi mais possível deixar a responsabilidade educacional diluída na coletividade, livre ao lado do ato de produção como aconteceria anteriormente. Surge a necessidade de educar para o trabalho manual e intelectual separadamente. Uma educação para a execução do trabalho bruto e escravo e outra para o intelectual voltado ao domínio e a exploração. Cada administrador educava seus herdeiros para o exercício do seu cargo e induzia a coletividade a escolhê-lo. Até mesmo esta escolha coletiva transformou-se, com o tempo, na simples indicação individual e assim as funções de direção passaram a pertencer a um grupo seletivo. Para os que nada tinham restava o trabalho manual e alienado enquanto que aos herdeiros dos proprietários o saber da iniciação ao domínio. (PONCE, 1994, p. 27)

É neste contexto que podemos observar o surgimento de uma forma primitiva de estado, o que pode ser chamado de cidade-estado. Enquanto a produção escassa e diária determinava um comunitarismo, não existiam necessidades de se estabelecerem superestruturas jurídicas para garantir as relações harmoniosas entre os indivíduos da tribo. No entanto, quando a sociedade tribal passa a se organizar em pelo menos duas classes distintas, o estado se faz necessário para garantir a manutenção e evitar a autodestruição das tribos no conflito entre suas classes. (ENGELS, s/d, 136-138).

Da mesma forma, neste contexto de remodelagem da base produtiva, trabalho manual e intelectual sofrem uma cisão que perpetuará na história das sociedades humanas. As técnicas, mesmo rudimentares e o domínio da produção já se constituem como a base do poder de uma classe que exerce o domínio sobre boa quantidade de trabalhadores

embrutecidos. Logicamente, embrutecidos por que o trabalho passa a ser trabalho alienado, algo estranho ao próprio trabalhador que não pode usufruir dos seus frutos de forma coletiva e igualitária. O trabalho passa a ganhar um caráter cada vez mais pejorativo e afastado da educação das elites. Pois “logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar. (MARX; ENGELS, 2011, p.37-38)

Manacorda (2010), ao desenvolver sua *história da educação*, demonstra que o advento da propriedade individual desencadeou as desigualdades nas sociedades humanas organizadas em classes com interesses diferenciados e conflitantes. Diferente de Ponce e Marx que recorrem as comunidades primitivas para legitimar o regime comunal, Manacorda preocupa-se em demonstrar como a propriedade privada desenvolveu características similares em todas as fases da história humana. Embora Manacorda não recorra às comunidades primitivas em sua *historia da educação*, seu pressuposto de trabalho é comum a Marx e Ponce. Ou seja, a forma como o ser humano produz sua existência e a maneira como sua força produtiva se insere no conjunto das relações sociais, vai conduzir a um modelo educacional que responda a este *status quo* social. O mesmo acontece com a cultura, as crenças em geral, conhecimentos e técnicas desenvolvidas.

Nessa perspectiva é possível observar como, desde a antiguidade, a propriedade privada engendrou nas sociedades humanas o regime escravagista de produção onde aqueles que estavam diretamente ligados ao trabalho manual, não gozavam dos seus benefícios. Por este motivo, pertencer à classe dominante significava na prática ser um orador eloquente, não num sentido estético literário, mas no sentido bélico, ter voz de comando para a guerra e para o domínio dos trabalhadores. Dois fatores exigiam um bom preparo físico e intelectual desses indivíduos, o crescimento do grande contingente de escravos para suprir as necessidades de intercambio e comércio, bem como, a ameaça iminente de invasão pelas civilizações vizinhas.

No antigo Egito, onde há certo consenso de que seja o berço das civilizações ocidentais, o aprendizado dessa arte de comandar era o principal objetivo da educação nas classes dominantes e o principal mecanismo educativo que garantia a perpetuação dos seus interesses. Até mesmo o domínio da linguagem escrita era identificado, nos registros mais antigos dos faraós, como um trabalho manual inferior, relegado a uma classe de escribas. O falar “se identifica com a arte do governo, que consiste como disse o próprio Ptahhotep, em intervir nos conselhos restritos do poder e discursar às multidões para aplacá-las”. (MANACORDA, 2010, p. 28) Somente mais tarde é que a escrita passa a ter valor para os

descendentes do faraó, quando a classe dos escribas começa ganhar certo destaque no trabalho administrativo para estes governantes.

Nasce com essa progressiva transformação a necessidade dos dirigentes também possuírem o domínio sobre a escrita. Mas, este domínio se restringia inicialmente ao fato de ter escribas como funcionários de confiança que liam os escritos antigos, que escrevem nos rolos de papiro na casa do rei, que conhecem o cerimonial do palácio e são introduzidos na doutrina da majestade do faraó. Surge, neste contexto, a educação do palácio, que se constituía como um sistema educacional voltado para o desenvolvimento destes escribas. Esta escola privada nos palácios engendrou a cultura escrita dos ensinamentos dos antigos que passaram a ser muito valiosos no exercício do domínio. O ofício de escriba passou a ter grande prestígio social e estava acima de qualquer outro ofício, por ser o único que dava acesso à sabedoria, ao conhecimento erudito. Também a arte dos escribas passa a ser, para os jovens, filhos de escribas ou que se destacavam entre o povo, uma perspectiva de ascensão social. (MANACORDA, 2010, p. 37-39)

Já na sociedade grega o domínio exercido pelos proprietários segue basicamente dois caminhos diferenciados na sustentação do *status quo* opressor. Os quais serão aqui exemplificados pelas características presentes em duas de suas “cidades”, Esparta e Atenas. Na sociedade espartana, inicialmente, a escrita também não era considerada como um instrumento de dominação. As classes dirigentes garantiam a ordem social estabelecida por meio da oratória e da arte bélica. Para tal desenvolveram uma educação que garantia aos seus herdeiros a capacidade de comando e o desenvolvimento corporal voltado para o domínio por meio da guerra.

A educação de Esparta tinha como objetivo assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas. O homem das classes dominantes pode ser definido, neste contexto, como um possuidor de terras, proprietário de escravos e guerreiro. Pode-se dizer que, do ponto de vista da educação, a classe dominante

Obrigada a viver entre uma população não inteiramente submetida e muito mais numerosa do que a sua, as classes superiores transformaram a sua organização social num acampamento militar e fizeram com que sua educação estimulasse as virtudes guerreiras. [...] Que produzia semelhante educação? “selvagens brutais, taciturnos, astutos, cruéis e, as vezes, heróicos”, mas sempre capazes *de mandar e de fazer-se obedecer*. Instrução no sentido moderno do termo, não existia entre os espartanos. Poucos entre os nobres sabiam ler e contar, e era tal o desprezo que votavam a tudo que não fossem “virtudes” guerreiras que os jovens estavam proibidos de se

interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exercícios militares. (PONCE, 1994, p. 40-41)

O domínio desta classe estabeleceu a oligarquia dos iguais, dos proprietários guerreiros. As grandes massas confinadas no trabalho produtivo não tinham e nem deveriam ter, nessa lógica opressiva, a oportunidade de desenvolver suas faculdades mentais e suas habilidades físicas, a não ser para a atividade laboral. O ideal pedagógico grego estava constituído de tal forma que, ao mesmo tempo em que reforçava o poder dos exploradores, freava as massas exploradas. (PONCE, 1994, p. 42)

O proprietário encerrava a atividade escrava no trabalho exaustivo. Como as técnicas mais comuns eram os braços combinados a estacas e planos inclinados, a força de trabalho aumentava de acordo com o número de homens escravizados. Um elemento interessante a ser considerado é que, ao conquistarem cada vez mais terras, os proprietários foram afastando-se do trabalho produtivo em suas propriedades, deixando-o a cargo dos escravos. Com isto, a classe dos proprietários foi afastando-se paulatinamente do trabalho manual produtivo. Este afastamento remodelou as relações da classe dominante com o trabalho e com comércio decorrente da produção. O trabalho passou a ser visto como algo especificamente destinado a escravos inferiores e a estes fora permitido comercializar os produtos sob a fiscalização distante dos proprietários que, raras vezes, visitavam suas terras. (PONCE 1994, p.44)

Similar ao que ocorrera com Esparta, em Atenas se desenvolveu na classe dirigente o total desprezo pelo trabalho manual. À medida em que os trabalhadores escravos aumentaram em número, o proprietário, além de se afastar da terra, passou a considerar como próprio de escravos e pobretões o trabalho direto na terra e toda e qualquer forma de trabalho manual. Aristóteles afirma em um dos seus escritos que “nunca uma república bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos seus direitos cívicos, direitos esses que devem ser reservados aos que não necessitam de trabalhar para viver” (PONCE, 1994, p.45)

Os gregos atenienses consideravam a guerra e o despotismo como a melhor forma de governo, mas o crescimento do número de escravos remodelou esta situação. Por volta do Século VI a.C. haviam quase 18 escravos para cada homem livre. O emprego da violência já não era mais uma alternativa viável aos cidadãos atenienses. Pelo contrário, passou-se a necessidade de inculcar a cada homem a consciência de classe, a consciência da situação privilegiada do opressor e a “adorável” desgraça do escravo como “desejo dos deuses” a fim de garantir a manutenção desta sociedade estabelecida sobre a propriedade privada. A

educação, neste contexto, dividia-se entre a Academia, onde acontecia a educação militar para os Jovens, e o Cinosarges para os de situação pouco inferior, geralmente filhos de comerciantes, que na ausência do proprietário sobre suas terras foram tendo mais liberdade para se expandir como uma classe que gozava de certos privilégios concedidos por causa do seu poder econômico. Todas as instituições sociais colaboravam para justificar o *status quo* ateniense pois as

[...] representações no teatro, a conversa nos banquetes, as discussões na Agora reforçavam nos jovens a consciência da sua própria classe, como classe dominante. Ao terminar o jovem o seu período de *efébia*, um exame de estado verificava até que ponto ele havia chegado em sua educação, tanto no manejo das armas, quanto na compreensão dos deveres de cidadão. (PONCE, 1994, p. 44)

A sociedade grega é tomada aqui como um exemplo clássico da dicotomia que se instala nas sociedades humanas escravagistas e separa a educação do processo do trabalho, mais especificamente como exemplo de manipulação da consciência, não somente pelo medo da ameaça do mais forte, mas como sujeição à uma filosofia social e religiosa. Quando a sujeição pela força não fora mais suficiente, a alternativa encontrada pelos gregos atenienses foi desenvolver um sistema filosófico e religioso, um *Olimpo* onde as divindades estão organizadas em classes, para que o escravo aceitasse sua condição com a certeza de que fazia parte da sua natureza, das coisas naturais. Esta clara divisão entre trabalho manual e intelectual foi propositalmente introduzida como uma “cultura” de manipulação dos grandes contingentes populacionais.

Como afirma Ponce (1994, p.47), por volta de 600 a.C. surge a escola. Ela veio desempenhar esta função dicotômica que não poderia ficar a mercê da tradição oral, e nem pela simples imitação dos adultos. Nessa época as letras passam a fazer parte da educação dos nobres, a exemplo da sociedade egípcia onde somente em um período tardio a arte do ler e escrever, ofício exclusivo dos escribas, começou também a fazer parte da educação dos herdeiros do faraó. A escola grega se caracterizava como um espaço à parte da coletividade social, privilegiado desta forma, para o ócio e para o lazer. Este modelo se fundamentava no conceito de liberdade. Apenas os homens livres poderiam ter acesso ao ambiente do ócio e do lazer a fim de desenvolver seu intelecto, seu corpo e sua ciência filosófica. Lugar onde encontramos os filósofos, literalmente, a classe amiga do conhecimento. Esses homens livres, considerados legítimos cidadãos gregos eram os proprietários que viviam do trabalho dos não

proprietários – escravos – que, por sua vez, proviam a manutenção desta sociedade por meio do seu trabalho manual.

O mais próximo que um escravo poderia chegar da escola das elites era quando acompanhava um jovem proprietário no seu caminho até a escola. A palavra pedagogia tem sua origem nesse fato e está ligada a um modelo de ensino que se fundamenta no acompanhamento. O *paidagogos* (líder de menino) do qual descende o termo *pedagogo* de nossos dias era um escravo com responsabilidades educacionais sobre as crianças. O escravo era autorizado pelos pais para disciplinar a criança e seu “dever era levar o aluno para a escola e supervisionar sua conduta de modo geral” (ESSER, 2004, p. 1160). Este acompanhamento tinha como objetivo preparar a pessoa para viver na *Polis*, como um legítimo cidadão, com direitos reconhecidos e assegurados na sociedade grega. O reconhecimento da sua cidadania lhe conferia a possibilidade de manifestar suas idéias em público por meio do discurso no uso da argumentação filosófica bem elaborada.

Esta *polis*, traduzida popularmente como *cidade* era o próprio estado grego. Aristóteles não poupa palavras para definir o verdadeiro cidadão da *Polis* grega. Ponce (1994, p.47) nos aproxima de uma interpretação mais fidedigna da celebre frase aristotélica: “o homem é um animal político por natureza”. Político e não social como se tem falseado muitas vezes. Consideremos o contexto dessa máxima aristotélica:

[...] é evidente que o Estado é uma criação da natureza, e que o homem é, por natureza, um animal político. E aquele que por natureza, não por mero acidente, não tem cidade, nem estado, ou é muito mau ou muito bom, ou sub-humano ou super humano – sub-humano como o guerreiro insano condenado, nas palavras de Homero, como “alguém sem família, sem lei, sem lar”. Porque uma pessoa assim, por natureza amante da guerra, é um não colaborador, como uma peça isolada num jogo de damas. [...] Essa é uma característica do ser humano, o único a ter noção do bem e do mal, da justiça e da injustiça. E é a associação de seres que tem uma opinião comum acerca desses assuntos que faz uma família ou o Estado. (ARISTÓTELES, 2004, p. 146)

É evidente, da mesma forma como o ser humano pode ser definido como um animal da *Polis*, este homem apontado por Aristóteles pertence a classe dos nobres gregos. O papel da educação é formar este nobre, pois só é homem cidadão, o que pertence às classes dirigentes das cidades-estado. A virtude deste é governar as outras classes, caso contrário não passa de um prisioneiro insano, de um escravo em terreno alheio, sem lei, sem estado sobre si. O domínio desta classe dirigente engendrou o regime de escravidão da Grécia.

Observemos mais alguns elementos desta escola grega. A pedagogia escolar enquanto *arte de conduzir o educando*, caracterizava-se pelo ensino do próprio método filosófico intuitivo baseado na boa argumentação e organização das idéias em discursos, a base do pensamento erudito grego, como também a base para a eloquência dos governantes. É importante ressaltar que a cosmovisão grega, principalmente sob influência platônica, entendia que o mundo tal como nós o enxergamos é a manifestação imperfeita do mundo das idéias onde está o que é perfeito. O filósofo, segundo Sócrates, é aquele que vive no intenso desejo de aproximar-se do que é perfeito. Ele não é perfeito, mas vive no desejo de aproximar-se ao perfeito. A identidade da própria educação grega é marcada pela busca da sabedoria, do conhecimento. É a típica educação para os melhores, os livres, que alimenta todo o ideal aristocrático. (PLATÃO, 1972, p.39-41)

Características semelhantes a educação grega são encontradas também em Roma. Sobre a estrutura social e as características da educação romana, pode-se afirmar que, na essência, não se diferenciavam dos aspectos já apontados com relação à Grécia. Manacorda (p.97) e Ponce (p.61ss) apresentam argumentos similares quanto ao fato que a instrução pátria, cívica e religiosa em Roma têm algumas características próprias, mas a instrução escolar, em sentido técnico, especialmente a das letras, é quase que totalmente grega. Porém, dois fatores são importantes para nossa reflexão neste momento. O primeiro é que no mundo romano, um movimento religioso denominado de cristianismo passa a ser a religião oficial do Império no Século IV. Ele surge de uma contradição dentro do próprio Império, de movimento perseguido foi legalizado por um decreto de Constantino em 313d.C., e por Teodósio, decretado como religião oficial do Império Romano em 390 d.C. De modo geral, com o enfraquecimento do Império e a sua ruína no Séc. V, provocada em grande medida pela disputa de poderes entre Igreja e Estado, o grande elo de unificação entre os pequenos reinos do ocidente passa a ser a religião. Seu domínio, grosso modo, é uma herança do domínio romano. Não por acaso, sua sede situa-se, desde a institucionalização do cristianismo, na cidade de Roma. O poder político que domina a Idade Média é, ao mesmo tempo, também o poder religioso. A partir do Séc. VI a única autoridade autenticamente romana e ocidental é a Igreja cristã, mais especificamente o Papado (MANACORDA, 2010, p. 140)

2.2.2 Trabalho e educação do período Medieval à consolidação do capitalismo

A base teórico filosófica grega que fora inserida no mundo romano, torna-se também a base para argumentação da religião cristã ocidental durante toda a Idade Média. Com o surgimento do cristianismo institucionalizado, faz-se a releitura da filosofia clássica numa perspectiva cristã e o modelo educacional grego passa a ser a base do modelo educacional cristão ocidental. As mesmas contradições encontradas nas sociedades antigas causadas pela propriedade privada estão também presentes na Idade Média e Moderna. A divisão clássica da escola grega permanece a mesma, alteram-se apenas os sujeitos. No lugar do filósofo, o alto clero e no lugar do escravo, o servo na estrutura feudal.

Outro fator que marcou definitivamente este período foi a decadência do regime escravagista, pelo menos em grande escala no continente europeu. Com o menor número de braços servis oferecidos pelos povos conquistados, a miséria cresceu de tal forma que o escravo já não produzia o suficiente para sua manutenção. O cultivo em pequena escala tornou-se a única opção economicamente viável. A solução encontrada pelos proprietários foi oferecer lotes de terra aos trabalhadores livres, vilões ou servos (descendentes de escravos) em troca de alguma compensação. A vantagem deste novo regime de trabalho era que o proprietário não possuía nenhuma responsabilidade sobre estes camponeses. Sua situação era tão precária quanto a dos escravos e ninguém era responsabilizado por isto, senão os próprios miseráveis (PONCE, 1994, p. 83) Os Senhores, donos da terra, continuaram sendo a fonte e concentração das riquezas. Pois todo o processo e técnicas de cultivo e produção estavam em suas mãos. Os moinhos para processamento do trigo, por exemplo, pertenciam a eles e os servos tinham a obrigação de utilizar os moinhos do seu senhor.

A educação naquele contexto passou a ser controlada pela Igreja e foi, em grande medida, confinada nos mosteiros. Seu ideal pedagógico foi aparentemente alterado, pois a partir dos mosteiros procurava alcançar os camponeses. Mas, nesse alcance, não tinha outro objetivo senão, familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs, ao mesmo tempo em que as mantinham dóceis, conformadas com a ordem vigente e longe das letras. Esta forma de atuação legou à Igreja o acúmulo exacerbado de riquezas e terras ao custo do trabalho camponês. Em poucos séculos ela passou a controlar toda a economia feudal, pois foi configurando-se, pela via dos mosteiros, em uma verdadeira agência de crédito rural, uma instituição de empréstimos que, quando não liquidados, exigia a propriedade do devedor (PONCE, 1994, p. 91)

Com o desenvolvimento do comércio para além do ocidente europeu, a hegemonia até então exercida pela Igreja Católica sediada em Roma, vai aos poucos se deslocando para uma nova classe social, a burguesia. As pequenas vilas feudais, conhecidas como burgos passam a desenvolver o comércio, e com isto se constituem como centros comerciais do regime feudal. Um fator determinante para o desenvolvimento do comércio, fora desde o Séc. XI a circulação do dinheiro. Algo muito apreciado pelos senhores feudais desde o momento em que permitiram o comércio desenvolvido pelos servos, sob obviamente, pesadas recompensas tributárias. Assim, as vilas se transformaram em cidades, e estas, em

[...] centros de comércio, onde os produtores trocavam os seus produtos. Surgiu, então uma profunda transformação: o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado. Os seus habitantes chamados burgueses acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza. (PONCE, 1994, p. 97)

A burguesia emergente, nesse momento revolucionária, procura arrebatar das mãos da Igreja o poder estatal. Seu maior interesse é o livre comércio e que a única lei seja a da oferta e da procura sem a interferência estatal. Desse desenvolvimento comercial, e mais especificamente das mudanças no modo de produção, desencadeia-se o desenvolvimento intelectual. A burguesia passa a reivindicar uma educação laica, sem interferência da Igreja. Se a escola se configura como um aparelho de manutenção dos interesses dominantes, a burguesia no anseio de tomar as “rédeas” da sociedade feudal precisou arrematá-la para si. A burguesia revolucionária advoga a igualdade jurídica entre os homens, entre os cidadãos, que mais tarde durante o Séc. XVIII cristalizam-se no lema da revolução francesa “Igualdade, liberdade e fraternidade”. Ao lema insere-se a idéia defendida pelos liberais de que a sociedade se organiza de forma livre, pelo livre contrato entre as partes interessadas.

Inaugurou-se nestes embates entre burguesia, Igreja e nobreza em declínio, uma época marcada por grandes descobertas no campo das ciências, e com grande destaque, no processo de produção que passa dos métodos rudimentares e artesanais para o trabalho confinado na indústria burguesa com o emprego da maquinaria. Os impactos sociais emoldurados por este modo de produção aprofundou, senão elevou à enésima potência, as desigualdades e passou a nivelar campos, cidades, vilas e assim culturas distintas sob um só estigma, o do moderno e “libertador” trabalho assalariado. O ideal da liberdade, não passa da mais sutil ilusão a qual o trabalhador se submete, pensando cumprir sua própria alforria quando se anexa à máquina, sem distinção de sexo ou idade. Nas próprias palavras de Marx, o emprego da máquina pela

indústria burguesa tem um campo específico, a exploração do material humano. Por isto o emprego da maquinaria na nascente indústria

[...] revoluciona radicalmente o contrato entre o trabalhador e o capitalista, contrato que estabelece formalmente suas relações mútuas. Tomando por base a troca de mercadorias, pressupuséramos, de início, que o capitalista e o trabalhador se confrontam como pessoas livres, como possuidores independentes de mercadorias, sendo um o detentor do dinheiro e dos meios de produção e o outro o detentor da força de trabalho, mas agora o capital compra incapazes ou parcialmente capazes, do ponto de vista jurídico. Antes, vendia o trabalhador sua própria força de trabalho, da qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora, vende mulher e filhos. Torna-se traficante de escravos. A procura de trabalho infantil lembra, às vezes, a procura de escravos através de anúncios [...] Precisa-se de 12 a 20 jovens com a aparência de 13 anos, pelo menos. Salário: 4 xelins por semana. (MARX, 2010, p. 452-453)

Hobsbawm aponta que, diante do desvelado interesse do capital burguês, o lema da revolução industrial, acima citado, representa mais uma contradição do que uma combinação. Podemos concluir com ele que os

[...] descontentamentos sociais, os movimentos revolucionários e as ideologias socialistas do período pós-napoleônico intensificaram este dilema, e a revolução de 1830 tornou-o mais agudo. O liberalismo e a democracia pareciam mais adversários que aliados; o tríplice slogan da Revolução Francesa - liberdade, igualdade e fraternidade - expressava melhor uma contradição que uma combinação. Naturalmente, isto parecia mais óbvio na pátria da revolução, a França. Alexis de Tocqueville (1805-59), que dedicou sua impressionante inteligência à análise das tendências inerentes à democracia americana (1835) e mais tarde à Revolução Francesa, sobreviveu como o melhor dos críticos liberais moderados da democracia deste período; poderíamos também dizer que tornou-se particularmente apropriado aos liberais moderados do mundo ocidental depois de 1945. Talvez, não estranhamente, em virtude de sua máxima: "Do século XVIII, como nascidos de uma fonte comum, correm dois rios. Um deles carrega os homens para as instituições livres, o outro para o poder absoluto." (HOBSBAWM, 1986, p. 262-263)

A divisão entre trabalho manual e intelectual que marcou profundamente o modelo educacional grego-romano mantém-se presente, com nova "vestimenta". O "velho esquema" onde os homens livres, pertencentes à classe dominante têm acesso ao *mundo das idéias* e as camadas populares a um processo diretamente ligado ao trabalho manual, subsiste no que se apresenta como moderno. De certa forma semelhante aos escravos, a instrução aos trabalhadores na modernidade configura-se como um arcabouço de procedimentos e

habilidades que possibilitam a melhor execução das tarefas exigidas junto à maquinaria e não a liberação delas.

A obra de Manacorda (2010) quando aborda a história da educação demonstra como a dicotomia entre trabalho intelectual e manual se apresenta como uma constante durante os diversos períodos da história das sociedades humanas. Em termos gerais, existe certa continuidade e certa ruptura, por vezes uma mais saliente do que a outra, como afirmou Saviani (2007, p.157)

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.

Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que se identificam continuidades, retratam-se as diferenças. Esta dialética da continuidade e descontinuidade perpassa nossa análise. Não num sentido de saltos anacrônicos no texto, mas de, na busca destas contradições, apontar como o domínio da técnica e dos meios de produção pelas classes dominantes condicionou a educação a estes interesses.

Nesse paradigma educacional dicotômico que perpetuou quase que imutável durante a Idade Média e conseguiu produzir frutos mesmo após a revolução industrial é possível encontrar o gérmen que corrobora a educação institucional ocidental. Principalmente, no fato de que no mundo grego antigo dois modelos educacionais distintos se cristalizaram. Saviani (2007) expõe a educação dicotômica do mundo grego quando afirma:

E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

O primeiro modelo apresentado por Saviani é exclusivo para a classe dominante e seu objetivo é a manutenção dos interesses desta classe. É uma educação voltada aos homens livres, as artes, atividades intelectuais, corporais de cunho lúdico e militar. Enquanto que o segundo modelo está diretamente voltado à realidade do trabalho alienado, e com fortes

vínculos de subordinação ao processo produtivo, que é a marca da “educação” das classes marginalizadas na atualidade. Essa cisão dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual materializa-se também na educação institucionalizada e industrial moderna. (SAVIANI, 2007, p. 156). Assim consolida-se o que chamamos de “cultura” burguesa e industrial fundamentada no modo de produção capitalista.

2.3 “CULTURA” INDUSTRIAL BURGUESA: DESIGUALDADE E EXCLUSÃO

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, principalmente a partir da revolução industrial, potencializou-se a determinação da propriedade privada sobre as relações humanas afetando mais drasticamente a relação entre educação e trabalho, entre o ambiente escolar e a realidade da vida cotidiana e produtiva. No *Manifesto do Partido Comunista* publicado em 1848, Marx (2005, p.56) constata que a “burguesia suprime cada vez mais a dispersão da população, dos meios de produção e da propriedade. Aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos.” Para garantir a manutenção dos seus interesses, a burguesia passou a garantir a perpetuação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, entre educação e trabalho.

O desenvolvimento industrial promovido pela classe burguesa no final do Século XIX acirrou a separação entre trabalho intelectual e manual conferindo ao proletariado uma educação limitada, condicionada e alienada. O conhecimento pleno do processo produtivo foi expropriado do trabalhador e o continua privando na medida em que a educação institucionalizada, movida pelos interesses da burguesia, reproduz esta mesma separação. (SAVIANI, 2007, p. 155-158)

Durante o processo de desenvolvimento e consolidação do capitalismo, principalmente após a revolução industrial, a sociedade passou a ser constituída pelo contrato social que deveria acontecer de forma livre entre todos os seus integrantes. Este conceito de igualdade entre os homens engendrou a constituição, em meados do Séc. XIX, dos chamados *sistemas nacionais de ensino* que se inspiravam no princípio de que a educação é direito de todos e dever do estado. O papel da escola nos primórdios da modernidade passou a ser o de transformar os súditos feudais em cidadãos com um grau mínimo de instrução, redimindo os homens da sua ignorância, miséria moral e opressão política. A causa da marginalização das massas nesta nova sociedade era compreendida como o resultado da própria ignorância humana. Cabe ao estado prover uma educação que seja capaz de sanar esta ignorância

transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Seu papel é difundir essa instrução. O modelo decorrente deste processo é chamado de pedagogia tradicional, fundamentada na disciplina rígida. (SAVIANI, 2009a, p. 5)

Não é possível, no entanto, compreender estas iniciativas dissociadas do trabalho produtivo e industrial emergente. Como o desenvolvimento do comércio a burguesia consolidou-se como a classe hegemônica dos capitalistas. O advento da instrução laica possibilitou o florescimento das invenções e com isto o desenvolvimento acelerado das técnicas de produção. O desenvolvimento das máquinas que substituíam a força braçal bruta foi para a burguesia a garantia do sucesso de seus interesses. É neste contexto que precisamos compreender o advento da educação “universal e laica”. Trata-se, em termos gerais, do mais dissimulado assédio e adestramento para o trabalho na indústria.

Como observa Ponce, esse modelo educacional tão rigidamente estruturado não fazia outra coisa, senão cumprir com seu objetivo de servir aos interesses da minoritária classe dirigente. Pois ao se constituir sobre uma rígida disciplina provocava a exclusão de grande parte dos seus alunos por meio de repetitivas reprovações. Sem contar que no advento da indústria, com a necessidade da produção acelerada, as condições de produção e os salários precários faziam com que todos os membros de uma família camponesa estivessem agora confinados na indústria. Dessa forma, um grande contingente jovem, em idade escolar estava também encerrado no processo produtivo e não tinha possibilidade de participar desta educação universal. Esta exclusão escolar entregava os jovens nas mãos do capitalista industrial. (PONCE, 1994, p. 156-158)

A escola se configura como um aparelho ideológico de manipulação do estado capitalista sobre a grande massa trabalhadora, como afirmaria mais tarde Althusser. Podemos concluir que no domínio burguês sobre a educação todos os mecanismos escolares são

[...] comandados, à partida, por aquilo que constituirá o seu objetivo, que parece o resultado esperado: a divisão social do trabalho – e é escusado pretender que se trata de uma divisão puramente técnica de competências, deve na realidade ser descrita como divisão da sociedade em classes antagônicas e a relação entre ambas é, na verdade, a exploração de uma pela outra. As diferentes direções em relação as quais a escola orienta os alunos não corresponde a talentos, a capacidades, a dotes, mas sim às proporções de mão de obra, de quadros, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessários ao seu funcionamento e a sua reprodução. Portanto, os conceitos de inadaptação, com seu fundo médico, patológico, essencialmente individualista, são absolutamente incapazes de descrever, de explicar os insucessos escolares – insucessos em massa, fracassos da dimensão da

sociedade, fracassos pretendidos e fabricados por esta sociedade por serem indispensáveis à sua conservação. (SNYDERS, 1981, p. 27)

Precisamos levar em consideração que a produção artesanal e manufatureira no regime feudal era executada em pequena escala, por um ou mais trabalhadores que dominavam o processo produtivo em sua totalidade. Este modelo produtivo, no entanto, tornou-se obsoleto diante do capital emergente no domínio do comércio exercido pelo burguês. As técnicas de produção, como observamos, garantiram a soberania das classes dominantes desde a antiguidade e, nesta mesma lógica se desenvolve o trabalho industrial moderno que fragmenta o processo produtivo diante de uma massa de trabalhadores assalariados, roubando-lhes o domínio e o conhecimento sobre a produção.

O ritmo acelerado do comércio burguês passou a determinar também o ritmo da produção e a exigir cada vez mais dos trabalhadores. Desde a Idade Antiga e Medieval até meados do século XVII as invenções tinham como objetivo adaptar-se aos membros humanos nas operações do trabalho, como o pé que movimenta máquinas simples e dão um melhor ritmo e rendimento ao seu trabalho, por exemplo. Desde o Sec. XVIII e mais incisivamente do Sec. XIX em diante, o homem é que passa a se adaptar à máquina na indústria. O ritmo do trabalho é ditado pela maquinaria. Esta foi a primeira revolução industrial imposta pela burguesia que desvalorizou o braço humano diante da maquinaria. Ele não domina mais o processo produtivo, o conhecimento sobre tal lhe foi expropriado (DO CARMO, 1992, p. 41)

O que está em jogo na organização da indústria burguesa é a máxima valorização do capital. A técnica empregada na produção serve para potencializar a força produtiva seja pelo aumento da jornada de trabalho (a chamada mais-valia absoluta), ou pela contração do tempo de trabalho necessário à produção das mercadorias. Esta contração no tempo somente é possível com emprego da maquinaria (mais-valia relativa). Ambas as formas, mais-valia absoluta ou relativa, tem como objetivo reduzir o preço da mercadoria para que o “êxito” no comércio, o lucro seja maximizado. Uma série de procedimentos, baseados neste objetivo, foram sendo incorporados à indústria, alterando substancialmente a relação entre ser humano, matéria e instrumentos de trabalho. (L. MACHADO, 1989, P.18)

Uma expressão da exploração máxima do trabalho humano pela indústria, seja associado a maquinaria ou não, é o estudo empreendido por Frederick W. Taylor (1856-1915), cuja corrente de pensamento passou a ser denominada de taylorismo. Entendia-se, nesta corrente que o trabalho industrial merece uma organização sistemática que até meados

do século Sec. XIX havia sido negligenciada. Trata-se de potencializar a produtividade evitando, principalmente, o desperdício de tempo. O taylorismo rompeu as fronteiras da indústria e se transformou em técnica social de dominação. Quando aplicado ao setor produtivo da indústria, visa a

Racionalização da produção, a fim de possibilitar o aumento da produtividade no trabalho, evitando o desperdício de tempo, economizando mão-de-obra, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo. Em sua observação criteriosa, Taylor concretizou de forma exemplar a noção de “tempo útil”. A nossa sociedade do trabalho introjetou essa preocupação com a obsessão pelo relógio -manifestação concreta do tempo transformado em mercadoria. (DO CARMO, 1992, p. 42)

O taylorismo entende que o trabalho deixado inteiramente nas mãos dos operários constitui-se como uma verdadeira desordem. Por este motivo suas idéias visam acentuar a separação cada vez mais acirrada entre o trabalho intelectual (planejamento, concepção e direção) e o manual (execução) no interior da indústria. Cada trabalhador assume uma tarefa distinta daquela do seu vizinho. Do Carmo conclui que

Ao reduzir-se a complexibilidade do saber operário, introduz-se o desinteresse pela atividade, a monotonia, o tédio e, em conseqüência, a idiotização do trabalhador. Antes os ofícios qualificados eram passados , na prática e oralmente , do operário para o aprendiz, o que requeria destreza, tempo e habilidade. Retirando-se-lhe o saber, retira-se-lhe o poder de força na luta pela conquista de melhores condições de trabalho. [...] com a apropriação do saber operário, ele cria a sujeição do trabalhador aos ditames do planejador, já não competindo àquele discutir o mérito das ordens por este emitidas. Organizar, agora, é controlar e vigiar até mesmo os mínimos detalhes da execução da tarefa, determinando o que e como fazer em um curto espaço de tempo. (DO CARMO, 1992. P.43)

Taylor defendia um sistema de produção onde o homem fosse disciplinado pelas técnicas do trabalho. Esta disciplina se caracteriza como superação do homem pela maquinaria. Se no trabalho artesão e manufatureiro o ser humano possuía o controle total do processo da manufatura, onde fazia uso de ferramentas que o serviam, na concepção produtiva de Taylor ele passa a ser alienado do processo produtivo integral. Está à serviço da maquinaria que executa o processo produtivo dominado em sua totalidade somente pelos gestores da indústria, os burgueses. Desaparece o caráter subjetivo da produção para dar lugar a um sistema objetivo, onde o trabalhador não se serve da ferramenta, mas serve à ferramenta. Ele é um apêndice da maquinaria que executa funções específicas. Neste contexto, o controle do tempo e do movimento do trabalhador visam a dinamização do seu poder produtivo, e esta

dinâmica proporciona uma margem de lucro elevada, principal objetivo do processo de produção do capital. (MORAES NETO, 1991, p. 20 – 23)

Fruto do desenvolvimento acentuado do modelo industrial de Taylor é a linha de produção proposta por Henry Ford (1863-1947). *fordismo*, como passou a ser chamada tal concepção produtiva, apresenta-se como uma “socialização” das individualidades do modelo tayloriano. A forma de execução das tarefas individuais se dá, contraditoriamente, de maneira coletiva, a partir do uso da linha de montagem (esteira). A esteira especializa o trabalho, pois o divide quantas vezes for necessário. Ao mesmo tempo em que reúne todo o processo produtivo, o divide provocando um individualismo acentuado. O trabalhador executa uma parte do trabalho que se desloca dentro da indústria por meio das grandes esteiras. Este novo modelo industrial visava rebaixar os salários e desqualificar as profissões, pois cada trabalhador passa a operar máquinas e ferramentas desenhadas e organizadas com o objetivo de serem mais produtivas. Partindo desta realidade a margem de lucro do processo produtivo elevou-se potencialmente (HELOANI, 1994, p.18)

Com a crise da primeira guerra mundial o *taylorismo* encontra morada em países como a Itália fascista, a Alemanha nazista e a Rússia Bolchevista que o adotaram para superar as dificuldades deixadas pela guerra. Com a vitória dos Estados Unidos, o *fordismo* ganha fôlego e se solidifica até meados da década de 1950 onde os países emergentes da segunda guerra passam a representar uma ameaça competitiva no mercado mundial. A partir de 1970 o *fordismo* começa a ser superado por uma espécie de coletivismo que visa a produção em massa para atender o consumo imediato, a produção na perspectiva do *toyotismo* desenvolvido no Japão.

O modelo de produção chamado de *toyotismo*, ou modelo Japonês, fundamenta-se na captura das subjetividades do trabalho e marca a chamada *3ª revolução industrial*. Tem como objetivo a dissolução do sindicalismo classista que marcou as décadas de 1950 a 1980, onde, diante da crise estrutural do capitalismo e do modelo taylorista fordista de produção engendrou-se a reestruturação produtiva, marcada pelo uso da microeletrônica e da informática. É a expressão plena de uma ofensiva do capital sobre os meios de produção. Tem como objetivo debilitar os antagonismos do trabalho. Os dispositivos de trabalho em equipe (team), o programa de gerenciamento pela qualidade total (Just in time) e a terceirização do trabalho sob novas formas de pagamento são as principais armas deste levante.

O trabalho em equipe visa em primeiro lugar eliminar o trabalho improdutivo e o desperdício, intensificando as condições de exploração da força de trabalho. Para tanto cria a

confiabilidade do trabalhador a partir do ideal do trabalhador polivalente, multifuncional, qualificado. Quando faz isto, este modelo de produção garante a não manifestação de interesses sindicais, pois na ilusão da qualificação, faz com que, mesmo trabalhando em equipes ou células de produção, cada trabalhador passe a pensar de forma individualizada sobre a sua formação, para sempre garantir seu espaço diante do desemprego que é uma constante. Da mesma forma, o conceito de *Qualidade Total* se converte em falácia diante da necessidade de renovação e ampliação do mercado. As mercadorias passam a aparentar mais qualidade e durabilidade, mas estão projetadas para serem substituídas em um tempo cada vez menor, gerando mais degradação da relação homem natureza, uma vez que intensifica o consumo e a degradação de matéria prima mais rapidamente. (ANTUNES, 2005, p. 53-55)

2.3.1 Correntes pedagógicas modernas frente às exigências do capital

As reformas realizadas a partir da implantação da concepção taylorista de produção industrial exigiram que o modelo tradicional de educação, que impedia o acesso ao conhecimento por meio do afastamento das massas populacionais do ambiente escolar, fosse igualmente reformado. O movimento chamado de “Escola Nova” foi a grande expressão dessa reforma. O *escolanovismo*, como passa a ser denominado, começa a se estruturar no final do século XIX e entende que a causa da marginalidade escolar não se dá pela ignorância, mas pela rejeição sofrida no ambiente escolar. A ênfase passa a ser colocada sobre o indivíduo que, uma vez rejeitado na sala de aula, passa a ser marginalizado pela metodologia educacional que não conseguiu contemplar a sua realidade. O professor é o grande responsável pela garantia da inclusão deste aluno. Na verdade as diferenças não são um problema nessa questão, nem mesmo as desigualdades, a aceitação delas é que incute nos seres humanos o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Neste sentido, o *escolanovismo* deslocou o foco do conteúdo cognitivo para o processo de aprendizagem, do conhecimento sistematizado historicamente para a forma em que as novas gerações os apreendem.

Precisamos ter em mente que a revolução industrial foi um movimento da burguesia européia. A pedagogia tradicional, neste contexto, é revolucionária porque advoga a educação igualitária e universal. Mas na medida em que esta educação passa a ser acessada pelas camadas populares, o modelo educacional já não serve mais aos ideais da burguesia que precisa manter-se acima da camada popular formada basicamente pelos súditos convertidos

em cidadãos empregados nas grandes indústrias. Mas com as reformas reivindicadas pelo *taylorismo*, esta exclusão já não era mais benéfica ao sistema fabril e nem mesmo suficiente para a manutenção dos interesses dominantes como havia sido desde a antiguidade. Torna-se necessário a garantia de um nível mínimo de instrução para a operação das máquinas na indústria.

Neste sentido, o *escolanovismo* ao invés de advogar a igualdade, defende a diferença de maneira dissimulada, pois passa a utilizar as diferenças subjetivas existentes entre indivíduos como meio para se justificar as desigualdades no campo econômico e social. Ao fazê-lo, serve como instrumento de legitimação da sociedade de classes formada por indivíduos em condições desiguais, com uma educação desigual, em, pelo menos, dois modelos distintos, um para dirigentes, outro para trabalhadores. Neste aspecto vejamos as considerações de Saviani (2009a):

Cumprir assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade de ensino destinada às elites. Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade de ensino”, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político [...] para o âmbito técnico pedagógico [...] cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (SAVIANI, 2009a, p. 9)

Na América latina, o *escolanovismo* ganha maior espaço no início do Séc. XX quando já estava amplamente disseminado na Europa e nos Estados Unidos. Esta influência sobre o pensamento pedagógico latino americano engendrou duras críticas a pedagogia tradicional e criou neste ambiente os resultados negativos expostos por Saviani na citação acima, garantindo os interesses dominantes. A pedagogia nova tornou-se a concepção dominante de ensino a ponto de ser senso comum entre os educadores. (SAVIANI, 2009a, p. 10)

No início da segunda metade do Século XX a “Escola Nova” dava sinais de exaustão por não apresentar os resultados esperados, principalmente por que não atendia mais ao racionalismo exacerbado imposto pela objetivação da produção taylorista imposta pelo *fordismo*. As relações mais estreitas existentes entre Brasil e Estados Unidos, alimentada pelo

modelo econômico associado-dependente, possibilita a entrada de empresas norte americanas e com elas, o modelo organizacional que as presidia. (SAVIANI, 2010, p. 367). Na educação, em contrapartida, radicaliza-se a ênfase nos métodos pedagógicos com um novo movimento chamado de pedagogia tecnicista. Esse movimento procurou planejar a educação de modo que todas as interferências subjetivas fossem eliminadas no processo pedagógico garantindo seu êxito. A marginalidade neste contexto é compreendida como um fator que não se identifica com a ignorância, nem com o sentimento de rejeição, mas com a incompetência e a improdutividade. Era mister operacionalizar os objetivos da educação e mecanizar o processo educacional, à exemplo da indústria. Por este motivo

Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como farão. [...] cabe a educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução de múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. (SAVIANI, 2010, p. 382-383)

O tecnicismo se fundamenta na tese de que a educação pode eliminar a marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes que possam exercer sua produtividade na indústria sem interferências subjetivas, pelo contrário, com total objetividade. É necessário que se formem esses indivíduos competentes para que se estabeleça o equilíbrio no sistema. A marginalidade, enquanto improdutividade constitui-se como uma ameaça ao sistema. O tecnicismo procurou implantar na escola o modelo fabril em busca de resultados objetivos e mensuráveis, mas não percebeu que a relação entre trabalho manual e intelectual se dá de forma mais complexa e com as devidas mediações. Caso contrário, a escola se configura como adestramento para a produção industrial. (SAVIANI, 2009a, p.12-14)

As três teorias pedagógicas apresentadas são consideradas pelo autor como pedagogias não-críticas. Alimentam a crença no poder redentor da educação e procuram refleti-la a partir de si mesmas sem ocupar-se com condicionamentos externos. A educação é vista como um potencial de transformar a sociedade, mas não como uma perspectiva condicionada à sociedade. Saviani (2009a, p.13) conclui que para a “pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Além destas chamadas pedagogias não críticas, ainda são apresentadas por Saviani (2009a, p.14-26) as teorias crítico-reprodutivistas,

elencadas como a teoria da violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do estado e a teoria da escola dualista. Elas se desenvolveram a partir do momento em que o embate entre escola tradicional, Escola Nova e tecnicismo, unidos às intervenções religiosas, principalmente católicas, lograram ao campo educacional um “nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”. (SAVIANI, 2010, p. 384)

A teoria da violência simbólica interpreta o fenômeno educativo como um processo de dominação cultural exercido por grupos ou classes que na sociedade exercem o poder econômico. Segundo Saviani (2009a, p.19) para essa teoria a função da educação é a de reprodução das desigualdades por meio da reprodução cultural que contribui para a reprodução social. Já a teoria que compreende a escola como sendo o aparelho ideológico do estado, entende que a educação serve como meio de expropriação dos trabalhadores pelos ideais capitalistas das classes dominantes. A escola é o instrumento construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses por meio da reprodução do meio social condicionante

Com a exaustão do *escolanovismo* na década de 1960 e o advento do *tecnicismo*, o ensino superior fora reestruturado a partir da lei 5.540/68. Destaca-se neste quadro o parecer n. 252/69 que reformulou o curso de pedagogia com ênfase na formação de técnicos e de habilitações profissionais. No entanto, a década de 1970 é marcada pela reação de educadores que não aceitavam o *tecnicismo* como o modelo oficial de educação centrada na racionalidade, produtividade e eficiência, características básicas desta tendência. Como bases desta reação estão as teorias crítico-reprodutivistas que concebem a educação como um mecanismo reprodutor das relações sociais. Essas teorias não foram suficientemente críticas a ponto de conceber novos caminhos para a educação, pois apenas elencaram os determinantes sociais que incidiam diretamente no modelo educacional. (SAVIANI, 2008a, p.90)

No 1º *Seminário de Educação Brasileira* em Campinas, de 20 a 22 de novembro de 1978, o primeiro encontro nacional pós-golpe de 1964, procurou-se superar a pedagogia tecnicista oficial e instalou-se nesse momento entre os professores a expectativa em torno da busca de alternativas para concretizar essa superação. Ao constatar que a educação tecnicista estava a serviço da classe dominante e que a educação apresentava-se como o aparelho reprodutor da ideologia burguesa e capitalista, surge a pergunta sobre como se posicionar neste campo educacional. Saviani (2008a) responde esta indagação com a seguinte constatação:

A concepção crítico-reprodutivista não tem respostas para essas indagações e tende a concluir que qualquer tentativa na área de educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação - características próprias da sociedade capitalista. Ora, genericamente isso poderia até ser aceito, mas os professores perguntavam-se qual seria o resultado de se levar às últimas conseqüências a análise dessas teorias, diante da possibilidade de, inculcando a ideologia dominante nos alunos, contribuir para que uma sociedade baseada na exploração se perpetue. (SAVIANI, 2008a, p. 91)

A concepção crítico reprodutivista não fora suficiente para se traçar novos rumos para a educação uma vez que se baseavam na leitura unilateral do processo educativo, como sendo fruto de fatores condicionantes externos. Sua passividade em relação a eles, impede que a superação e a transformação da realidade possam acontecer por intermédio da educação, não em uma perspectiva redentora, mas pela crítica dialética. Para ela a sociedade de classes não estava suscetível a mudanças, não era dinâmica ou contraditória e nem mesmo passível de transformações.

Nessa reconstrução histórica, Saviani (2009a, p.34) reflete sobre a teoria da curvatura da vara que é ilustrada pela frase celebre de Lênin que afirmou que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. O que ele está querendo expressar com o emprego desta frase é que na educação é necessário que procuremos olhar para o modelo tradicional e reavaliar o que ele tem de revolucionário. Por este motivo, tendo em vista o que fora exposto acima, podemos concluir que todas as mudanças nas teorias educacionais ao longo dos últimos dois séculos não conseguiram sanar o problema da marginalidade das classes populares. E também, não foram capazes de libertar a escola da ideologia das classes dominantes. A curvatura da vara é uma realidade em construção que se materializa quando a educação passa a ser orientada por uma teoria crítica que dá substância concreta de luta para que a escola não seja apropriada e articulada pelos interesses dominantes.

A partir da década de 1990, frente a reestruturação produtiva orientada pelo *toyotismo* e o ecletismo que se instalou no campo pedagógico, a ênfase do ensino passa a ser colocada sobre novas capacidades para o trabalho. Com o desenvolvimento e o emprego da microeletrônica, que tornou as bases tecnológicas ainda mais flexíveis, passa-se a substituir a linha pela célula de produção a fim de superar a fragmentação gerada pelo modo taylorista/fordista. Supostamente, a superação desta fragmentação parece indicar uma superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, mas não faz mais do que

transformar o trabalhador em um elemento multitarefa, polivalente. Esta polivalência pode ser compreendida como

[...] a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta unidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. A este comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. [...] uma “juntada” de partes sem que se signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de inter-relações; ou ainda, uma racionalização formalista, com fins instrumentais e pragmáticos, calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho. (KUENZLER, 2000, p.86)

O *toyotismo*, como já observamos anteriormente, procura objetivar de tal forma as relações de produção que todas as perdas e desperdícios sejam equacionados e definitivamente extintos pelo que se intitulou de *qualidade total*. Este novo conceito produtivo engendrou, no campo da educação, o mais típico disciplinamento do aluno-trabalhador e tem se chamado de *pedagogia das competências*. (KUENZLER, 2005, p. 80)

2.3.2 Políticas educacionais e formação docente frente às exigências do capital

Ao analisarmos a história da educação no Brasil vamos perceber que a relação entre trabalho manual e intelectual, mais comumente expressa como relação entre trabalho e educação é uma constante que perpassa todo o desenvolvimento das políticas educacionais. No entanto, os ideais de sociedade que serviram de pano de fundo para tal desenvolvimento é que determinam a quem as políticas servem e como elas querem estabelecer a relação em questão.

Vale-nos ressaltar que o regime democrático ocidental marcado pela ideologia capitalista se apresenta como a única alternativa viável e eficaz de organização social e econômica. Tentativas de superação desta realidade, principalmente a proposta do regime socialista, não foram capazes de suprimir o capital. Em maior ou menor intensidade, o capitalismo sempre esteve presente neste sistema que se julgava pós-capitalista, o que

provocou a sua ruína e o retorno a ordem vigente. Dessa forma, acentuaram-se os conflitos estruturais e antagônicos que perpassam a realidade das sociedades humanas e as conduzem à crise estrutural já anunciada por Marx. Com o avanço do mercado e das tecnologias, somados ao crescimento populacional, a crise do desemprego estrutural, que não atinge mais somente a classe de trabalhadores desqualificados, passa a atingir também a dos altamente qualificados. O discurso globalizado, neste sentido, tão propagandeado, foi o responsável por transformar conflitos locais, em conflitos globais. A crise do desemprego crônico no sistema é um exemplo do discurso globalizante. Tal discurso projetou sobre todo o globo os dilemas e ambigüidades geradas pelo acúmulo exacerbado de capital por uma classe dominante e pela intensa reação das classes a ela subordinadas que são intencionalmente enfraquecidas pelo sistema. (MESZÁROS, 2004, p. 17)

No Brasil, com o fim do regime civil militar (1964-1985), alimentaram-se as expectativas de que nossos problemas somados às deficiências na educação brasileira seriam solucionados, ou pelo menos, mais bem equacionados. No entanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 20 de Dezembro de 1996 não correspondeu a esta expectativa. Um exemplo que cabe a esta pesquisa, no que se refere à relação entre trabalho e educação, é o fato das mudanças sofridas no curso de pedagogia.

Em 1890, quando a reforma da instrução em São Paulo modificou a formação de professores nas chamadas “Escolas Normais” que tinham o papel de dar a formação teórica e prática, criaram-se as “Escolas Modelo” que anexas as primeiras, eram o campo de atividade experimental científica para a docência. Desde 1890 e mais efetivamente a partir da década de 1930 as Escolas Normais, após duras críticas pela ineficácia da sua formação, passaram a ser denominadas escolas de professores e sofreram grandes transformações em seu currículo sob forte influência do ideário da “Escola Nova”. (SAVIANI, 2009b, p. 143 e 144)

Nessa mesma década os institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário. O decreto Lei 1.190 de 4 de Abril de 1939 criou o paradigma de formação superior e neste momento o modelo de formação de professores perdeu a sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais que davam o caráter científico aos processos formativos. Instalou-se, por via das políticas públicas, uma solução dualista para o problema educacional. Os cursos de licenciatura passaram a ser marcados pela ênfase nos conteúdos culturais cognitivos, relegando o aspecto didático-pedagógico a um apêndice de menor importância, encarado como uma mera exigência formal. De forma quase que paradoxal este modelo mantinha-se sob a forte influência do

escolanovismo, que avançava desde meados da década de 1920, tendo como base o caráter pedagógico-didático. No entanto, este passou a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos garantido qualitativamente a docência e não como um novo modelo para atuação docente. Assim, permaneceu sob a teoria da pedagogia tradicional com forte ênfase no modelo dos conteúdos culturais cognitivos. Este modelo permanece sem maiores mudanças até o golpe civil-militar de 1964 orquestrado pela classe burguesa brasileira como manobra em direção aos seus interesses. Na perspectiva da antiga nomenclatura ditatorial, que neste momento clareia explicação, a partir da lei 5692/71 de 1971 desapareceram as “Escolas Normais” e em seu lugar foi instituída a habilitação ao magistério de 1º grau (HEM). Para as quatro últimas séries do 1º grau e para o 2º grau a lei previa a formação em nível superior, em curso de licenciatura curta e plena, 3 e 4 anos respectivamente. (SAVIANI, 2009b, p. 147) Com base nesta breve retrospectiva, constata-se que a LDB em muitos aspectos nivelou a formação por baixo. Os cursos instituídos emergem como instituições de nível superior de segunda categoria com uma formação mais rápida e mais barata com base em cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008b, p. 220)

Nesse desenvolvimento político de formação e preparo docente, principalmente a partir do curso de pedagogia, verificamos uma intensa variação de propostas que ao longo da história da educação brasileira foram sofrendo influências diversas, mas sempre moldadas pelo ideal industrial capitalista. O percurso histórico, variando entre o modelo tradicional, o escolanovismo e tecnicista apresenta os descaminhos pelos quais passou e ainda passa a educação. A precariedade do sistema educacional também reflete esta situação em que as sucessivas mudanças não permitiram a eleição de um modelo educacional consistente e de qualidade.

A partir desta trajetória podemos inferir sobre novas perspectivas para a política educacional na atualidade no que se refere a relação entre trabalho e educação. Ela nos permite a análise histórica e crítica dos processos pelos quais a legislação educacional se estruturou ao longo do tempo. Os processos pelos quais ela sempre reafirma a ordem estabelecida, onde os antagonismos entre classes se materializa no domínio de uma sobre as outras. Esta realidade de classes engendra a marginalização dos segmentos étnicos minoritários, envolvidos por uma caridade vitimista que não permite sua emancipação e participação social de maneira plena. A marginalização destes segmentos diz respeito, na conjuntura social, aos conflitos de classes e não pode ser compreendida separadamente. É a apropriação privada dos meios de produção, pela classe dominante, que impossibilita a

emancipação dos trabalhadores e em sua conseqüência, a emancipação étnica no contexto desta classe. A problemática étnica é, também, uma problemática ligada à luta de classes e esta percepção traz novas luzes para a análise das políticas educacionais.

2.4 O ESTADO E A EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA PARA O MARXISMO

2.4.1 A concepção de estado.

Para Marx e Engels a origem do Estado está intrinsecamente ligada a origem da propriedade privada, e não apenas ao desenvolvimento da família como defendiam alguns dos seus contemporâneos. Pelo contrário, a origem da família e do estado acontecem de forma concomitante, estruturando-se sobre a mudança nas relações de produção. Do regime comunal de produção sobre a terra nas antigas tribos, passa-se com o advento da propriedade privada, para a produção alienada da classe dos não proprietários explorados pelos proprietários.

O estado surge das relações econômicas que são estabelecidas entre estas classes. Como afirmara Marx (s/d, p. 301), o conjunto “destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social”. A origem do estado pode ser colocada lá onde se começa a diferenciar a posição dos homens nas relações de produção. Uma alteração na divisão social do trabalho de acordo com as classes estabelecidas. O estado, por causa desta divisão, tornou-se uma necessidade

[...] a partir de um determinado grau de desenvolvimento, que é necessariamente ligado à divisão da sociedade em classes. O estado é justamente uma conseqüência desta divisão, ele começa a nascer quando surgem as classes e, com elas, a luta de classes. [...] a classe que detém a propriedade dos principais meios de produção deve institucionalizar sua dominação econômica através de organismos de dominação política, com estruturas jurídicas, com tribunais, com forças repressivas, etc. (GRUPPI, 1980, p. 30)

A concepção materialista expressa nas duas citações acima nos indica que não é possível estabelecer uma separação entre a esfera política e econômica. Em contraste ao pensamento burguês liberal que defendia que o Estado se fundamenta no livre contrato entre indivíduos, como já havia acentuado Locke (1632-1704), a concepção materialista desenvolvida por Marx e Engels desvela que o estado não está alheio aos interesses de classes. Pelo contrário, ele é fruto do conflito de classes. O estado não é um

[...] poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tão pouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. [...] o estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. (ENGELS, s/d, p. 137)

O Estado apresentado aqui se constitui, dissimuladamente, em ferramenta de exploração. Ao mesmo tempo, como um moderador dos conflitos de classe para que os seus antagonismos não as leve a destruição. Assim o estado é “uma maquina enorme, com suas leis internas, com sua lógica interna, que não é idêntica à lógica da sociedade e que aparece incompreensível a esta, mas que corresponde a um determinado tipo e serve indiretamente a essa sociedade. (GRUPPI, 1980, p. 32)

Lênin (1987, p. 53-56), em sua obra *O Estado e a Revolução*, segue o mesmo caminho que fora apontado por Marx quando reafirma aquilo que Engels já havia assegurado. O fato de que o Estado surge por causa do conflito de classes, e estes são inconciliáveis dado o fato do estado continuar existindo. Uma superação das classes poderia então oportunizar uma superação e/ou extinção do estado da forma como ele se apresenta e a função que desempenha na sociedade capitalista.

É importante compreender, como afirmam Gruppi (1980) e Carnoy (2010), que falta uma elaboração orgânica do problema do estado. Marx visava terminar *O Capital* com um capítulo dedicado às classes sociais e outro ao Estado. Embora inacabado, *O Capital* forneceu, no conjunto das obras de Marx e Engels, a teoria fundamental de que a estrutura econômica está na base do próprio Estado. Este é o fundamento para se compreender o papel do Estado na sociedade de classes. (GRUPPI, 1980, p. 28)

2.4.2 Pedagogias Socialistas e Pedagogia Histórico-Crítica

O início do século XX foi marcado, entre guerras e revoluções, pela tentativa soviética de construção de uma sociedade socialista a partir da Rússia. A revolução

democrático-popular de Fevereiro³ de 1917 resultou no fim da autocracia czarista e na implantação de um governo provisório. Porém, foi somente em Outubro⁴ do mesmo ano que os bolcheviques (majoritários), membros do Partido Operário Social-Democrata Russo liderados por Vladimir Lenin, derrubaram o governo provisório e marcaram o início da “implementação” do socialismo nas 15 nações que passaram a compor a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS criada oficialmente em 1922. A situação da Rússia, no que diz respeito à educação neste período, entre outros aspectos, pode ser definida como sugere René Capriles, de país mais atrasado do mundo. Segundo o autor os

[...] documentos do censo nacional realizado em 1897 demonstram que entre os homens apenas 29% sabiam ler e escrever, enquanto a porcentagem das mulheres alfabetizadas era muita mais baixa ainda: 13 em cada 100. Por outro lado, 4 em cada 5 crianças não tinham a mínima possibilidade de estudar. (CAPRILES, 1989, p.18)

O outono de 1917, marcado pelo evidente colapso do governo provisório de Alexander Fiodorovitch Kerenski que se traduzia numa inflação incontrolável, num índice de desemprego gigantesco, pela fome generalizada e pela miséria dos trabalhadores revelava que

[...] já estavam dadas todas as condições necessárias para promover uma insurreição popular imediata e determinar, assim, a tomada do poder pelos soviets, que controlavam as funções vitais das principais cidades do país; seguindo a liderança de Lenin, resolveram, numa série de congressos nacionais, assumir o controle político da nação. (CAPRILES, 1989, p.71)

Teórica e metodologicamente fundamentado na produção de Marx e Engels, Lenin pôde contribuir de maneira indiscutivelmente importante para que, diante destas condições históricas, uma revolução viabilizasse o socialismo. De certa forma, Lenin foi privilegiado ao poder ver seus estudos aplicados na prática de uma reestruturação social baseada no Marxismo. Oportunidade histórica que Marx e Engels não tiveram. Neste contexto revolucionário, a preocupação com o campo educacional ganha um espaço sensivelmente importante para a formação de um *novo homem* para construir essa *nova sociedade*. Já no período anterior à revolução, alguns pedagogos que compunham certa parcela do magistrado, procuravam promover reformas educacionais que pudessem contribuir à superação das condições sociais daquele período. Assim, já antes de outubro de 1917

[...] criara-se a Comissão Estatal para a Educação, cujos membros – Krupskaya (1875-1944), Lepshinsky (1868-1944) e Pokrovsky (1868-1932)

³ Março no calendário Ocidental.

⁴ Novembro no calendário ocidental.

– foram responsáveis pela elaboração do documento “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho”, que resultou na “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho”, aprovada pelo Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique, em 30/09/1918. Com a criação do Commissariado, eles e outros educadores entraram na sua composição, dentre os quais: Blonski (1884-1941) e Pistrak (1888-1937). Fazia parte do Commissariado uma Comissão Estatal Científica, que comportou a *Seção Científico-Pedagógica* (presidida por Krupskaya), responsável pela elaboração dos programas de 1º e 2º Graus de 1923 e sua variante de 1927. (N. SAVIANI, 2011, p.29)

A questão da reforma da instrução pública já havia sido trazida à baila da discussão nacional pelo pedagogo progressista Constantin Dimitrievitch Uchinski(1824-1870) ainda no final do séc. XIX. No entanto, a nova organização social proposta pela revolução exigia uma reestruturação radical da instrução pública. Apenas a universalização da educação não era suficientemente capaz de educar os seres humanos de forma que estes fossem capazes de viver no ambiente coletivo fundamentado no socialismo. A educação herdada do regime czarista e das limitadas reformas do governo provisório, a exemplo da capitalista ocidental, além de educar a classe burguesa, o fazia de maneira individualista. Dessa forma, essa educação herdada do antigo regime tornara-se totalmente incompatível e insustentável diante dos princípios do socialismo. Este era apenas um dos aspectos conflitantes, pois ainda havia a discussão sobre a educação profissional, a influência da abordagem religiosa, chauvinista e adestradora que envolvia educadores e alunos. É neste contexto que o jovem educador Anton Semiónovitch Makarenko (1888-1939) vai afirmar que “a prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo” (Apud CAPRILES, 1989, p.35)

No contexto da sociedade capitalista a educação cumpre com o papel da formação individualizada e alienada. Sua função resume-se basicamente ao adestramento para o exercício do trabalho correspondendo assim aos interesses da classe que se apropriou dos meios de produção da existência humana, a burguesia. A classe dos trabalhadores, neste contexto, configura-se como uma classe da qual os conhecimentos referentes à produção foram expropriados. Esta produção privatizada por uma classe minoritária fez do trabalho um “corpo estranho” alheio ao trabalhador. Nesta perspectiva, outro pedagogo, Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 - 1940) defendeu que a primeira tarefa que uma sociedade igualitária pressupõe à escola é a de desconstruir a dicotomia entre teoria e prática suplantada pela ideologia burguesa. Esta insinua que a escola é uma “entidade” apolítica, mas como já afirmava Lenin (apud PISTRAC, 2011, p. 18), “a idéia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas”.

A categoria que está presente nas análises de Lenin, Pistrak e Makarenko, que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia Marxiana-Engeliana, é o *modo de produção* da existência humana no contexto da modernidade. Mas ele não está separado do desenvolvimento histórico das sociedades humanas, pelo contrário, está presente em todos os momentos da existência humana. Este *modo de produção* não se limita a uma dimensão econômica. Na obra de Marx e Engels ele é compreendido como uma categoria ontológica que define o próprio “ser” do homem. Como afirmamos anteriormente, o homem cria, por meio do trabalho que transforma a natureza das coisas, a sua própria existência. Em sua Tese de livre docência intitulada *Reflexões sobre Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels*, de Março de 2010, Lombardi corrobora esta questão com a afirmação de que Marx e Engels, ao

[...] mesmo tempo em que entendem que o modo como os homens produzem sua existência [isto é, o *modo de produção*] é uma categoria fundamental, também registram que o modo de produção não deve ser considerado como “mera reprodução da existência física dos indivíduos” [...] Trata-se de um modo determinado de atividade e de manifestação da vida, isto é, como um “modo de vida determinado”, em que *o que se produz* é indissociável da *forma* como os homens produzem.

Homens determinados, produzindo de modo determinado, estabelecendo uma teia indissociável de *relações*, é como Marx e Engels teceram teoricamente seu entendimento. Assim, forças produtivas, apropriação dos meios de produção, relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (e estrutura social), relações políticas (e Estado), idéias ou representações (ou consciência dos homens), ideologias (como teorização invertida de um mundo invertido) são categorias que vão aparecendo teoricamente, dando complexidade contraditória ao existir social dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção.

Isso decorria da perspectiva onto-gnosiológica de Marx e Engels, pela qual articularam e pela qual pressupunham **não** a primazia da idéia, do pensamento absoluto que se auto-engendra; **não** a contração sobre o dito, pensado, teorizado ou documentado pelos homens. É preciso, ao contrário, partir do processo de vida real, construído **teoricamente** (isto é, abstratamente), buscando apreender o **viver dos homens**, seu modo de produção, suas relações naturais e sociais, suas organizações e as instituições que as instituem, suas representações, suas teorizações. (LOMBARDI, 2010, p. 228, grifos do autor)

Makarenko entendia, logo após a revolução de 1917, que diante da nova forma como o modo de produção desenvolver-se-ia na recente União Soviética, numa nova divisão social do trabalho, e esta, numa nova forma de apropriação dos meios de produção baseada na coletividade, era extremamente urgente a reorganização da escola. O seu papel social, logicamente deveria responder a esta reestruturação produtiva e cultural. Se o modo de produção é a base onde se constrói a superestrutura, alteradas estas bases, era necessário engendrar uma pedagogia socialista correspondente. Pistrak afirmou, no seu livro

Fundamentos da escola do trabalho de 1921, fruto do esforço apressado em subsidiar a reestruturação da instrução, que para se desenvolver uma pedagogia que atendesse satisfatoriamente era necessário considerar três aspectos. O primeiro, é que “sem uma teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária”. (PISTRAK, 2011, p.19) Sem uma teoria, a prática seria para ele um conjunto de acrobacias sem uma finalidade social determinada. O segundo, para que não se construam teorias baseadas em idéias abstratas afastadas da realidade concreta do ambiente social, Pistrak (2011, p.20) defendia que deveria ser adotada a teoria marxista sem modificações para orientar e transformar o trabalho escolar. Com isso objetivava fornecer ao professor não um conjunto de indicações práticas, mas “armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social, o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação”. (PISTRAK, 2011, p. 20). Ao mesmo tempo em que realça a participação do professor neste segundo aspecto, não deixa de compreendê-lo no contexto da construção coletiva, sem cair no extremo de depositar toda a responsabilidade pela educação neste agente escolar, pois

[...] é claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador, e isso já foi provado pela experiência das reuniões regionais de professores primários. (PISTRAK, 2011, p.21)

Seguindo essa lógica, o autor defende que o terceiro ponto seria a necessidade do professor assumir os valores de um militante social ativo para que a pedagogia comunista se torne ativa e eficaz. Para isto, diz ele, o regime anterior não preparava os professores e cabia agora dedicar boa parte do trabalho à formação sociológica dos professores.

É nesta fundamentação teórico-metodológica, no âmbito da episteme marxista, que se desenvolve no Brasil, há pelo menos 30 anos, a chamada *Pedagogia Histórico Crítica*. Como a própria nomenclatura cunhada pelo professor Dr. Dermeval Saviani sugere, ela pressupõe a leitura Marxista do processo educativo no contexto do desenvolvimento dos meios de produção nas sociedades humanas. Fundamenta-se no materialismo histórico dialético que possibilita a leitura histórica não harmoniosa das relações de produção que o homem constrói durante a sua existência. Relações que, dialeticamente, são por ele construídas e ao mesmo tempo alheias a sua vontade. Estas relações formam o conjunto da superestrutura social construída sobre os meios de produção, lugar onde localiza-se, com um papel bem determinado, a educação.

O capitalismo se configura como uma transformação produzida pelas contradições do modelo de produção feudal. Nesta perspectiva reconhecemos que o capitalismo também é dinâmico e suscetível à mudanças por conter em seu interior elementos contraditórios. Tais elementos podem provocar sua transformação ou até mesmo a sua superação. Uma teoria pedagógica histórica e crítica para a educação nesse contexto, baseia-se numa leitura dialética da própria educação na sociedade capitalista. Dialética porque entende que existe uma relação recíproca entre a coletividade social e a educação institucionalizada. Ela é determinada pela sociedade, mas na perspectiva dialética da contradição onde o determinado reage, ou pelo menos pode reagir, com o determinante. Grosso modo, uma via de mão dupla. (SAVIANI, 2008a, p. 93)

A *Pedagogia Histórico Crítica* se manifesta como uma necessidade de se compreender o ser humano e o processo educativo dentro do desenvolvimento histórico objetivo e concreto, amparado na concreticidade do próprio homem que constrói seu mundo, e assim suas relações. Mas que também passou a ser determinado por estas relações com o advento da propriedade privada. O objetivo da pedagogia crítica é promover, por meio do campo educacional, a transformação da sociedade e não apenas a sua manutenção ou perpetuação. Isto significa que a leitura dialética da realidade permite compreender a educação no presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Neste sentido cabe-nos lembrar que nas sociedades humanas primitivas a educação acontecia de forma concomitante ao processo de produção e manutenção da vida, mas que, a partir do controle das classes dominantes, tornou-se instrumento de dominação. A leitura das concepções pedagógicas que em cada época proporcionaram às classes dominantes o exercício da exploração e a manutenção dos seus interesses, que se idealizam na constituição do Estado moderno, tem um caráter central na *Pedagogia Histórico Crítica*. A percepção das idéias que em cada época engendraram o domínio dos interesses privados sobre a educação é um passo significativo, senão o mais importante, para a transformação de práticas escolares alienadas. Ao promover uma leitura crítica deste processo, a *Pedagogia Histórico Crítica* não tem outro objetivo senão a transformação social por meio de práticas escolares que contribuam para a emancipação dos homens do senso comum à consciência filosófica. Nas palavras do próprio Prof. Saviani (2008a, p.88)

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a

concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979.

O ano de 1979 foi um marco para a pedagogia histórico crítica. O seu fundador coordenava uma turma de doutorandos na Universidade de Campinas e no contexto dos estudos deste grupo de 11 pessoas surgiu a necessidade de superação do crítico-reprodutivismo. Um dos doutorandos foi incentivado pelo grupo a direcionar a sua tese no estudo sobre educação e contradição. Este trabalho marcou o início de uma discussão coletiva sobre o papel da educação na sociedade de classes numa perspectiva histórica e dialética. A partir da década de 1980 o debate foi tomando corpo e buscando espaços cada vez maiores na universidade brasileira. Reproduzimos as considerações de Saviani sobre este momento (2008a, p.72)

E assim foi emergindo e tomando forma esta nova proposta pedagógica. A partir de 1979, quando começa a assumir a forma sistematizada, vai desenvolvendo-se e chega, por volta de 1983, a conseguir uma certa hegemonia na discussão pedagógica. O reprodutivismo cede espaço, e este esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas vai generalizando-se. E multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula.

Seguindo o exemplo das concepções pedagógicas desenvolvidas no contexto da revolução russa, a *Pedagogia Histórico Crítica*, entende que a organização da escola precisa servir para a emancipação da classe trabalhadora por meio da superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual. É neste contexto que se engendra propostas e concepções para uma educação politécnica a partir de Marx e Engels. Elucidamos esta discussão a seguir.

2.4.3 Politecnia, Omnilateralidade humana e educação unitária

Uma proposta teórico metodológica para o problema da dicotomia entre trabalho e educação, ou seja, entre trabalho manual e o intelectual no processo de produção humana pode ser construída a partir da educação politécnica. No final da década de 1970 os militares, após terem implantado um regime ditatorial repressivo, iniciaram um processo de abertura política. Este fator somado ao fortalecimento do movimento dos trabalhadores e a organização

da sociedade civil, incluindo a fundação do partido dos trabalhadores em 1980 colaboraram para a retomada da reflexão sobre o papel social da educação.

O conceito de educação politécnica, mais comumente reconhecido por politecnia, tem sido estudado através dos leitores da obra de Marx. A proposta da politecnia tem sua origem num socialista utópico chamado Owen, somente mais tarde Marx e Engels apontaram-na como um bom caminho para a educação dos trabalhadores na Inglaterra. No Brasil vem sendo divulgada e sistematizada pelo Professor e Doutor em Filosofia da Educação Dermeval Saviani e seus orientandos, principalmente Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado e Acácia Küenzer. (PIZZI, 2002, p. 118-119) Como o termo politecnia tem adquirido um caráter polissêmico, amparamo-nos na semântica que este adquiriu no emprego feito por Lenin em seus escritos, e posteriormente, no que Saviani (2007, p.162-164) chamou de tradição socialista. Politecnia não significa o acúmulo de variadas técnicas ou o domínio de determinadas tarefas para suprir a exigência do mercado de trabalho. Seu uso, no contexto dos escritos de Lenin e das pedagogias socialistas, segundo Saviani (p. 162), refere-se não ao sentido literal (várias técnicas), mas num sentido semântico ali adquirido. Este pressupõe o domínio multilateral do processo produtivo e do papel social do trabalho humano. Precisamos considerar algumas contribuições da tradição socialista.

As pedagogias socialistas desenvolvidas durante e logo após a revolução de Outubro de 1917 oferecem uma grande contribuição ao desenvolvimento da educação politécnica, principalmente pela contribuição de Makarenko, Pistrak, Krupscaia e do próprio Lenin. Entre eles destacamos dois artigos da pedagoga Nadezhda Konstantinovna Krupskaia (1869-1939) intitulados *Diferencia entre la instruccion profesional y la politecnia* de 1930 e *Papel de Lenin em la lutchá por uma escuela politecnica* de 1932, editados, respectivamente nas revistas *Acerca de nossos niño se Educacion Comunista*. Neles, Krupscaia, mesmo passados mais de uma década da revolução, procura realçar a importância da implantação da educação politécnica na antiga União Soviética. Para ela era crucial traçar as diferenças entre a educação politécnica e profissional, entendendo que a última se caracterizava pelo adestramento alienado promovido pelas sociedades capitalistas ocidentais.

Para Krupscaia é necessário que os alunos saibam do papel que o trabalho desempenha na sociedade igualitária e o papel da indústria na economia nacional e mundial. O papel da escola seria o de provocar nos alunos e professores o interesse pelo processo produtivo em todo seu conjunto. O passo a passo do manuseio da matéria prima até o

momento em que se molda por completo o produto desejado. Este conhecimento integral do processo diferencia-se substancialmente do mero controle de máquinas que a educação profissional capitalista incute nos trabalhadores. Ele envolve o raciocínio criativo, o conhecimento do “como” a máquina pode processar a matéria prima, em seus diversos estágios com vistas a infinitas formas e variedades de objetos. (KRUPSCAIA, S/d, 164)

A politecnia, fundamentada em Marx, baseia-se numa educação que possa resgatar o conhecimento que foi expropriado pelo modelo industrial moderno, posteriormente denominado *Taylorista* e *Taylorista Fordista* que dividiu o processo produtivo em variadas etapas e especializações limitando o domínio do trabalhador sobre este. Nessa perspectiva a educação precisa contemplar o campo teórico e prático de aprendizado na escola, principalmente por meio do ensino médio. Saviani (1989) expressa a metodologia desta proposta:

Trata-se de organizar sim, oficinas, quer dizer, processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo a que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que o aluno já conheceu a partir do primeiro grau. (SAVIANI, 1989, p.18)

Na perspectiva da politecnia os conhecimentos científicos e tecnológicos, bases do processo produtivo moderno, seriam também a base da educação pública de qualidade, universal e gratuita. No ensino fundamental, por meio do conhecimento das ciências da natureza e da sociedade, enquanto que no ensino médio e superior na combinação destas com o processo produtivo. Por este motivo a politecnia refere-se ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de produção do trabalho moderno. Um desenvolvimento multilateral que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna de forma a possibilitar o domínio dos fundamentos científicos sob os quais se apóia a organização social do trabalho moderno. Ela está voltada para a formação que possibilite a socialização do conhecimento de forma a privilegiar também a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo em favor da coletividade. Caso contrário, a politecnia seria apenas uma forma de adestrar o ser humano para atender às várias especialidades que o mercado de trabalho exige na atualidade. Esta exigência do mercado é, na realidade, a antítese de uma educação politécnica aqui apresentada. (SAVIANI, 1989, p. 15-17)

Na educação, a politécnica aponta para a supressão da divisão social em classes e a supressão da dualidade entre formação geral e profissionalizante, ao mesmo tempo em que incorpora o avanço tecnológico de modo didático. A gestão do conhecimento precisa proporcionar uma visão múltipla dos princípios científicos e técnicos do processo produtivo que una as dimensões teóricas e práticas, assim o trabalho se fará presente pela ciência e pela tecnologia. A proposta politécnica, embora centrada no trabalho como princípio educativo, baseia-se justamente na união entre estas duas realidades, a prática e a teórica. É por este motivo que esta proposta também foi chamada por Pistrak de escola do trabalho. Seu objetivo deve firmar-se, segundo o autor, em dois pilares fundamentais: as relações com a realidade social atual (referindo-se a construção da sociedade soviética sem classes) e a auto-organização dos alunos que aconteceria por meio da disciplina e do hábito estimulado por trabalhos domésticos por eles assumidos no interior da escola, e também, na organização de oficinas de trabalho para que possam manusear principalmente a madeira e o metal, a fim de que desenvolvam a criatividade, compreendam o valor social do trabalho. Mais do que isto, que possam valorizar o tempo destinado ao trabalho, compreender a quantidade de matéria prima investida em cada objeto e desenvolverem a produção da melhor forma. “Em outras palavras, trata-se aqui do valor social do trabalho, como já foi referido, Isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade”. (PISTRAK, 2011, p. 41)

Assim Pistrak entende que o

[...] trabalho na escola enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia o seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico [...] (PISTRAK, 2011, p. 30)

O trabalho anêmico, para o autor, seria muito prejudicial ao aluno, pois criaria nele uma aversão ao processo educativo por tornar-se fisicamente penoso e psicologicamente desagradável. O objetivo da escola do trabalho não é o de produzir um “homem-máquina”, pelo contrário, seu objetivo é contribuir para a formação omnilateral e politécnica do ser humano. Isto somente se apresenta como alternativa viável quando tomado como categoria de análise o modo de produção, pois, passamos a compreender o trabalho como manifestação da própria essência do homem, da qual ele não poder ser expropriado pela máquina. Em termos contemporâneos, significa não sucumbir o homem à máquina computadorizada, ao mundo do

trabalho robótico e da inteligência artificial que reforça sua passividade observadora e não mais criativa. Pistrak entende que a teoria é

[...] verdadeiramente simples: o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de *educação*, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação. (PISTRAK, 2011, p.39)

Para Antonio Gramsci (1891-1937), a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, no que ele chama de escola unitária, desempenha ainda outro papel social em relação as classes dominantes. Para o autor (1982, p. 6) cada classe produz certa gama de intelectuais que passam a refletir os interesses da sua respectiva classe. Isto porque “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. As classes dominantes que mantêm sob seu domínio os meios de produção tratam logo de assimilar os intelectuais das classes a ela subordinada. Neste contexto cria-se, ideologicamente, a distinção entre intelectuais e não intelectuais para dissimular as diversas formas em que se apresenta a exploração e a expropriação na divisão social do trabalho. No contexto da sociedade de classes esta divisão expressa sobre qual aspecto tem mais peso determinada atividade produtiva, se no esforço físico-muscular ou no cerebral-cognitivo.

Mas, na verdade, como reitera Gramsci (1982, p. 7), em termos ontológicos não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*. A escola desempenha, então, a função de formar intelectuais de diversos níveis. A universalização da instrução, neste contexto classista, se configura como uma instituição meritocrática, onde a maior ampliação possível da base educacional gera a maior concorrência entre os indivíduos e assim, privilegia a classe que se serve dessa oferta de intelectualidade média para a execução do processo produtivo. Vez ou outra, alguém, partindo, supostamente, do “seu próprio esforço” pode ter a oportunidade de ser arrebatado pelo interesse burguês e ascender socialmente. Neste caso, o regime capitalista faz com que os intelectuais passem a ser os comissários

[...] do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por

causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, p. 11)

E conclui que a escola serve a esta classe quando oferece grande oferta de intelectuais medianos, pois

Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número. Naturalmente, esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais— ou seja, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática— não deixa de ter inconvenientes: cria-se, deste modo, a possibilidade de vastas crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, tal como realmente ocorre em todas as sociedades modernas. (GRAMSCI, 1982, p.9-10)

Por este motivo Gramsci considera, como também fizeram os pedagogos soviéticos, que a educação moderna e universal é a forma pela qual se adentra o trabalhador, é uma educação especialista e neotecnicista. A escola, nas sociedades de classes, divide-se em clássica e profissional. A escola profissional destina-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destina às classes dominantes e aos intelectuais. No entanto, com a erupção da indústria na modernidade, a escola clássica desinteressada torna-se obsoleta ou pelo menos reservada a uma pequena elite burguesa. A educação passa a ser interessada, formativa e tem o objetivo de preparar o futuro profissional estritamente ligado ao trabalho. Na concepção de Gramsci a solução viável para esta crise da escola adestradora deveria seguir esta linha:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Deve-se levar em consideração a tendência em desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio. (GRAMSCI, 1982, p. 118-119)

Na concepção de Gramsci (1982, p. 122-125) a escola unitária (ou humanista como costuma chamar) deve proporcionar a inserção dos jovens na atividade social depois de tê-los

levado a certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática. Mas esta ampliação da atuação escolar requer uma transformação na organização prática da escola, do prédio, do material, do corpo docente, etc. Sua proposta, de acordo com o que já foi exposto, pode ser resumida no seguinte trecho:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três, quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 1982, p. 122)

Em perspectivas aproximadas fundamentaram-se as propostas socialistas de Pistrak, Makarenko e Krupscaia. Da mesma forma em nosso território, a partir dos estudos do Professor Saviani, entre outros. Importa destacar que o modo de produção, enquanto qualidade ontológica permeia estas contribuições. A educação, neste sentido, caracteriza-se como um processo que permeia o próprio trabalho, lhe é intrínseco. Oficinas, trabalhos domésticos, disciplina com hábitos de higiene, enfim, toda forma de articulação que não desconecte a teoria da prática, e estas da vida social e produtiva são iniciativas escolares que contribuem para a apropriação coletiva do processo coletivo no âmbito escolar, e em consequência dialética, em toda a sociedade. (SAVIANI, 2007; PISTRAK, 2011)

Levando-se em consideração o caráter ontológico do trabalho escolar para o educando e sua relação com a totalidade das relações sociais, podemos concordar com Lucília Machado quando retrata que todo “trabalho individual deve ser referenciado a um trabalho coletivo e vice e versa, visando priorizar a cooperação em todas as esferas da sociedade”. (MACHADO, 1989, p.139) Estas contribuições, apresentadas aqui em suas linhas gerais são a principal fundamentação da educação politécnica com vistas à formação não alienada, e por isto omnilateral do ser humano, onde possa desenvolver toda a sua capacidade criadora.

3 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: NEGAÇÃO OU ISOLAMENTO?

3.1 PESQUISA E DIVERSIDADE CULTURAL

Abordar a diversidade cultural presente em nosso território e, especialmente, da grande porção da Amazônia brasileira apresenta-se em nossos dias como a necessidade da construção de uma educação igualitária engendrada pela superação do sistema econômico vigente pela transformação das bases produtivas de modo geral. Os principais fatores que colaboram dialeticamente para esta transformação, levando-se em consideração o modelo educacional vigente, passam pela conjugação de políticas públicas de inclusão baseadas numa pedagogia histórica e crítica.

A realidade Amazônica é marcada por uma diversidade que se manifesta nas mais diferentes esferas. Uma infinidade de formas e hábitos que permeiam o real e o imaginário. Diante deste leque de infinitas possibilidades manifestam-se as aproximações teóricas buscando compreender a realidade multifacetada. Mas nem sempre a refletem, tendo em vista que são marcadamente influenciadas pelas concepções monoculturais dominantes. Uma tendência presente nas pesquisas desenvolvidas, quando não se tem clareza dos ciclos históricos que compõem o cenário amazônico, apresentam-se como tentativas de superação das desigualdades, mas limitam-se a mera contemplação compreensiva da diversidade, isolando os particulares em seus mundos alienados, não aplicando tais características ao todo maior e mais complexo do corpo amazônico, tanto na esfera étnica quanto na econômica e social.

Eis um problema de natureza teórico-metodológica que precisa ser enfrentado pelos pesquisadores da área da educação que buscam entender as relações entre este campo de conhecimento da diversidade cultural em sua relação com as culturas da região e sua relação com os amplos segmentos das classes trabalhadoras. A compreensão da relação dialética entre a totalidade e a parte é fundamental para a leitura da realidade. E isto exige um olhar crítico do universo amazônico e sua relação com as peculiaridades locais, recortadas pelas pesquisas, de maneira a que pesquisadores adquiram o amparo epistemológico suficientemente capaz de garantir esta dimensão dialética para o êxito de suas investigações.

Total e pontual, amplo e restrito, plural e singular são perspectivas que estão em intensa relação. E é a percepção dos mecanismos que interagem entre o total e o pontual que

possibilitam a aproximação mais eficaz dos pesquisadores aos seus respectivos objetos de estudo no contexto em questão. Apresenta-se como necessidade a leitura histórico-dialética dos processos de colonização, exploração e desenvolvimento dos meios de produção indispensáveis à manutenção da vida, que constituíram a configuração atual desta parte do território latino americano. Cabe-nos elencar acontecimentos e fatores que transformaram e ainda possibilitam a continua transformação ao longo dos anos. Estes fatores são os determinantes ou condicionantes históricos que fazem a interação entre as transformações da totalidade e sua relação ou influência sobre as transformações locais.

Somente nesta percepção mais ampla e aprofundada poderemos inferir sobre a concepção político-ideológica presente na Lei 11.645/08. Precisamos compreender o movimento dialético da realidade como lemos no prefácio da edição alemã de 1883 do manifesto comunista:

[...] em cada época histórica, a produção econômica e a estrutura social que necessariamente dela decorrem constituem a base da história política e intelectual dessa época, que conseqüentemente (desde a dissolução do regime primitivo da propriedade comunal da terra), toda a história tem sido a história das lutas de classes, das lutas entre as classes exploradas e as classes exploradoras, entre as classes dominantes e as classes dominadas, nos diferentes estágios do desenvolvimento social [...] (MARX; ENGELS, 2006, p.29)

Para isso, precisamos nos desvencilhar de um problema histórico, de cunho positivista apontado pelo Professor Demerval Saviani, que se constitui no fato de que tanto no âmbito do senso comum, como também em alguns círculos de pesquisadores acadêmicos a história tem sido tratada como uma simples narrativa de fatos acontecidos. Considerando a história como um gênero literário, uma simples narrativa retilínea, negam-se a dimensão filosófica e socioeconômica de determinada época e lugar, suas contradições e relações com a atualidade. Negam-se tanto as perspectivas totalizantes como também as pontuais, em palavras anteriormente colocadas, negam-se a dimensão dialética da singularidade-particularidade-totalidade. (SAVIANI, 2006, p.12).

3.2 A LEI 11.645/08

Em 9 de Janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei 10.639/03 . Trata-se de uma alteração da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), que tornou obrigatória a inclusão do ensino sobre história e cultura afro-brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Embora esta alteração do texto original da LDB já significasse um avanço para a questão da diversidade cultural no âmbito escolar, ainda não contemplava outra matriz da chamada “cultura brasileira”, a matriz proveniente dos povos indígenas. Assim, o artigo 26A sofre uma nova alteração em 10 de Março de 2008, pela Lei 11.645/08 que resulta na seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o **estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008, grifos nossos)

Conforme corrobora Gomes (2008, p.67), mais do que uma iniciativa do Estado, esta lei representa uma vitória de grupos sociais que permaneceram à margem da educação institucionalizada durante boa parte da história do nosso país. A referida lei vem somar às demandas de determinados grupos sociais, ali representados, como também ao interesse de intelectuais e pesquisadores da área da Educação que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade de modo geral, e na educação escolar de modo específico. Como afirma Gomes

Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-

brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista. (Gomes, 2008, p. 69)

É evidente que em uma sociedade *multiracial e pluricultural*, como em nosso caso, não se pode mais pensar em cidadania e democracia sem que consideremos a diversidade cultural existente e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais. Ao mesmo tempo, não é possível compreender o percurso das vertentes africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira sem que consideremos as lutas travadas desde o início do processo de colonização. A desinformação, tanto no Ensino Fundamental, como também no Ensino Superior sobre a ascendência africana e indígena no Brasil constituem-se como sérios obstáculos à promoção de uma consciência coletiva que tenha como objetivo, na ação política, a construção de uma sociedade igualitária.

E quando falamos em educação igualitária, referimo-nos não somente as condições de ensino, estudo e aprendizagem no contexto da sala de aula, mas as condições sociais que permeiam, englobam e até mesmo antecedem a escola. Gomes (2008, p.73) expressa em suas colocações um posicionamento que tem sido comum entre pesquisadores e educadores que se dedicam à questão da educação no contexto da diversidade cultural. Para ele, a exclusão do negro, por conseguinte, do indígena, não se trata especificamente de uma questão social e estrutural, e sim de uma esfera “mais profunda e talvez mais complexa” que diz respeito à subjetividade dos indivíduos que passam pela educação básica. Ainda afirma que a introdução de uma releitura “sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnicos raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão desta mudança”.

O problema não se restringe ao que tem sido chamado de campo subjetivo dos sujeitos. Precisamos considerar a relação particularidade-singularidade-totalidade para uma análise mais acurada da Lei 11.645/08. Consideremos o seguinte:

Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquidão, o que não é pouca coisa. Assim tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos explicitem um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. (BENTO, 2002, p.27)

A afirmação dúbia de Maria A. S. Bento que ora nega a realidade de classes como meio de análise de segmentos étnicos e culturais marginalizados e ora nega a análise somente pelo campo das “subjetividades” nos atende no sentido de apontar as limitações da Lei 11.645/08. Não se pode negar a existência do preconceito de classe que está arraigado à consciência social, pela identificação dos segmentos marginalizados, principalmente afro-brasileiros e indígenas que são inevitavelmente identificados com o estereótipo da pobreza. No entanto, entendemos que este estereótipo não é fruto de uma herança genética, de um legado biológico, mas produto de determinado modelo socioeconômico, de uma economia política que se estabeleceu sobre circunstâncias materiais construídas historicamente. Sobre estas circunstâncias materiais, amparadas na propriedade privada, desenvolveu-se a conjuntura política e econômica que permeia a educação, a saúde, o trabalho, enfim, todas as esferas sociais. A consciência social é fruto de determinada apropriação material dos meios de vida, em nosso caso, a apropriação privada dos meios de produção promovida pelo regime de acumulação capitalista.

A Lei não se constitui como um elemento capaz de transformar a arena social permeada pela luta de classes. A escola não está imune a esta realidade e por isto constitui-se também como reprodutora do meio social, dos antagonismos de classe e das lutas travadas entre os trabalhadores e o capital. Desta forma

[...]a Lei 11.645/08, embora necessária, não implica necessariamente em uma mudança significativa nas práticas educativas no âmbito escolar, uma vez que a lei por si só, não altera as relações de produção socialmente estabelecidas. Por outro lado, sendo a educação escolar uma instituição inserida dentro de um determinado contexto econômico, reflete em **última instância**, os valores dominantes através de programas educativos, dos currículos, etc. (COLARES, 2010, p. 2)

A identificação da raiz material e econômica dos estereótipos e preconceitos historicamente construídos constitui-se como tarefa da presente pesquisa. Por isto foi-nos pertinente indagar sobre a concepção de cultura presente na LDB, mais especificamente na Lei 11.645/08, que engendra práticas escolares das mais variadas formas que tendenciosamente rumam a um *folclorismo*. Esta concepção tem como base a superação do meio de produção capitalista ou se configura como uma medida paliativa e anestésica, que ao invés de incluir integralmente o indivíduo, acaba por excluí-lo pela ênfase demasiada nas individualidades? Quando nos referimos à esta ênfase demasiada, pensamos da forma como

tem-se valorizado saberes e práticas locais, perdendo-se o todo maior da educação e da construção histórica dos conhecimentos, os quais estão sistematizados e foram apropriados pelas classes dominantes.

A valorização unilateral das culturas locais, seus saberes e práticas, se ampara na falsa idéia de que estes conhecimentos sistematizados pertencem à cultura hegemônica, são seus traços correlatos de dominação. Urge compreendermos que as bases tecnocientíficas, as quais foram apropriadas pelo domínio privado do capital, são necessárias para o advento de uma sociedade igualitária, onde culturas e etnias possam também compreender-se em igual situação, sem que haja a homogeneização das suas particularidades. Para que educadores não caiam nestas práticas alienadas é necessário que compreendam, pelo menos em termos gerais, a estrutura socioeconômica, bem como os antagonismos presentes na sociedade capitalista e o domínio exercido pelas classes dominantes que se estende, não por último, ao campo escolar.

Torna-se importante nessa abordagem sobre a chamada *cultura brasileira* e, tendo em especial a região amazônica, considerar que a história, também nesta porção latino americana constitui-se como a

[...] história de todas as sociedades existentes até hoje é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, enfim, opressores e oprimidos, tem permanecido em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição de duas classes em luta. (MARX; ENGELS, 2006, p. 51)

Na concepção de Marx a história se constrói no movimento daquilo que ele chama de relações sociais e políticas que o individuo contrai, ora de acordo com a sua vontade, ora alienado pela própria condição de dominado. Quando a Lei 11.645/08 prevê o ensino de história indígena e Afro-brasileira, tem como pano de fundo o conceito de história como movimento contraditório de lutas entre classes antagônicas, ou como uma narrativa positivista harmoniosa de um “ideal” histórico daquilo que nunca aconteceu? Neste sentido, a temática da história indígena, Afro-Brasileira e Africana não pode ser apenas compreendida como um simples relato ideologicamente costurado de fatos e ideias, mas precisa compreender o ser humano real no processo, na forma como age e se organiza. Caso contrário, contaríamos uma história daquilo que nunca aconteceu como tem-se comumente estabelecido nas escolas do ensino fundamental com o chamado dia do índio e da consciência negra, como se este tipo de planejamento curricular contemplasse as minúcias que se escondem por trás da Lei 11.645/08. Queremos dizer, a percepção do *como* negros e indígenas organizaram-se socialmente sob as

condições pelas quais foram subordinados em terras coloniais. Compreender o movimento histórico é compreender o ser humano não em perspectiva da filosofia que desce do céu à terra, mas subir da realidade concreta da terra em direção ao céu. Mais especificamente, não se parte daquilo

[...] que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [*reflexe*] e ecos ideológicos desse processo de vida. (MARX; ENGELS, 2009, p.31)

A maneira abstrata como foi construída a redação da Lei 11.645/08 já nos dá indícios daquilo que comumente tem-se compreendido como a história e a contribuição do negro e do indígena à *cultura brasileira*. A imagem estereotipada dos grupos marginalizados, criada pela narrativa “histórica” positivista, transcende a realidade escolar e traduz-se em senso comum no imaginário da consciência social engendrada ao longo do tempo na sociedade brasileira.

3.3 O CONCEITO MODERNO DE *CULTURA*

A abordagem sobre o tema da diversidade cultural no ambiente escolar perpassa, necessariamente, pela definição do próprio termo *cultura*, de acordo com certa fundamentação teórico-metodológica. Segundo Machado (2002, p.18) na sociedade grega antiga o termo *cultura* estava compreendido na totalidade do termo *Paidéia* que dizia respeito à formação individual do ser humano. A *Paidéia* correspondia à ação pela qual o homem “realizava a sua verdadeira natureza desenvolvendo a filosofia e a consciência da vida em comunidade”, o seu desenvolvimento como cidadão da *Polis* grega. Existem variadas expressões modernas que procuram traduzir o sentido da *Paidéia* grega, tais como *cultura*, *educação*, *literatura* e *civilização*, mas nenhuma delas exprime realmente o que o conceito significava para a sociedade grega. Pois a *Paidéia* se trata de um termo global que abrange todas estas áreas da vida e da sociedade humana ao mesmo tempo, engloba os mais variados sentidos em que o ser humano se desenvolvia naquela sociedade.

De acordo com Roque de Barros Laraia (2001, p.30), em sua obra *Cultura: um conceito antropológico*, a primeira definição moderna do termo cultura, numa perspectiva antropológica, é cunhada por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*. Trata-se da associação do vocábulo alemão *Kultur* e o francês *Civilization*. O primeiro era

compreendido como sendo o conjunto dos aspectos espirituais de um povo, como sua filosofia e artes, por exemplo, enquanto o francês, exprime todas as conquistas materiais de um povo. O vocábulo inglês *Culture*, segundo Tylor (apud Laraia, p.30) quer sintetizar as duas perspectivas quando "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". De acordo com o que afirmamos anteriormente, no resgate ao termo *Paidéia*, a discussão sobre cultura não inicia no Séc. XIX com Tylor, mas a sua síntese formalizou uma idéia que vinha amadurecendo na sociedade do conhecimento humano. Locke e Hume, entre outros, deram também a sua contribuição neste campo de discussão.

Ao negar o inatismo, que entendia as características humanas como algo inerente ao próprio ser, como se existissem princípios e verdades inatas no homem, John Locke (1632 – 1704) apresenta uma fundamentação para a concepção moderna de cultura. Sua base é o empirismo. Para ele a experiência que surge da observação dos dados sensoriais dá origem ao conjunto de idéias que existe na mente humana. Todo conhecimento decorre da experiência. Locke, durante toda sua vida participou das lutas pela entrega do poder à burguesia, classe a que pertencia. Isto significou lutar contra a teocracia anglicana, em que ao rei se concedia o poder absoluto tanto em plano espiritual quanto temporal e material, determinando crenças, estruturas e formas de sociedade e de culto. (MARTINS; MONTEIRO, 2005, p. 8)

Locke combate a escola platônica, Agostinho e Descartes quando afirma que o homem não possui idéias inatas, isto se dá num processo de formação e relação com o meio social onde está inserido. Segundo Locke, ao invés de princípios comuns e inatos, os seres humanos têm princípios práticos opostos, pois

[...] quem investigar cuidadosamente a história da humanidade, examinar por toda parte as varias tribos de homens e com indiferença observar suas ações, será capaz de convencer-se de que raramente há principio de moralidade para ser designado, ou regra de virtude para ser considerada [...] que não seja, em alguma parte ou outra, condenada pela moda geral de todas as sociedades de homens, governadas por opiniões práticas e regras de conduta bem contrárias umas às outras. (LOCKE, 2005, p.47)

Nossa consciência decorre da experiência social, da forma como nossas relações foram sendo estabelecidas na história das sociedades humanas. O que temos e o que somos constrói-se pelo meio e não por alguma estrutura ontológica inata. Consideramos então que

todo nosso conhecimento decorre da experiência. Empregado tanto nas impressões externas como nas internas de nossas mentes, que são por nós percebidas e refletidas, nossa observação supre nosso entendimento com todas as idéias do pensamento. Assim, toda idéia é uma cópia de alguma impressão. Essa cópia possui diferentes graus de fidelidade [...] toda a realidade deve reduzir-se às relações com que se unem entre si as impressões e as idéias. (MACHADO, 2002, p. 19)

Consoante a Locke, Hume (1711-1776) entende que todos os raciocínios que se referem à realidade fundam-se em relações de causa e efeito. Mas, ao contrário do cartesianismo decorrente de Descartes, estas relações somente podem ser conhecidas pela experiência, pelas impressões repetidas de forma semelhante e constante. A repetição constitui um hábito e nos faz crer que o curso da natureza se mantém constante e idêntico. Porém, a mera repetição de um fenômeno, como por exemplo, a ebulição da água colocada na chaleira sobre o fogo, não garante que este fenômeno, em última análise, se repita sempre da mesma forma, mesmo que a probabilidade nos indique o contrário. Hume reconhece que existe sempre uma limitação na experiência.

De causas que parecem semelhantes, esperamos efeitos semelhantes. É este o resultado de todas as nossas conclusões experimentais. Ora, parece evidente que se esta conclusão fosse reproduzida pela razão, ela seria tão perfeita desde o início e a partir de um único caso, do que após uma longa série de experimentos. Mas as coisas ocorrem de modo bem diverso. Não há nada mais semelhante do que os ovos; todavia, ninguém espera, por causa desta aparente semelhança, idêntico gosto e sabor em todos os ovos. (HUME, 2004, p. 56)

Ele mesmo identifica esta limitação quando entende que o hábito nos induz à crença, à expectativa construída sobre a repetição da causa e do efeito, à conclusão indutiva que não possui fundamento lógico. Mesmo neste âmbito, no entanto, o hábito é um dos componentes importantes nas culturas, pois é ele que, em muitos aspectos relaciona a realidade material e seus condicionantes com a consciência de uma determinada sociedade ou grupo social com comportamentos semelhantes. Pode-se considerar a contribuição de Hume ao termo “cultura” quando infere que o conhecimento, as idéias e o raciocínio humano, se dão na relação homem-mundo.

Numa análise sobre as implicações das obras de Locke e Hume em suas respectivas épocas históricas, o antropólogo Marvin Harris (apud Laraia, 2001, p.31) ressalta que, apesar destes reconhecerem a falibilidade do discurso inatista, não se ocuparam com o impacto provocado sobre o raciocínio humano por mudanças que podem acontecer no ambiente. Pois “tanto o primeiro, ao afirmar a inexistência de idéias inatas, quanto o segundo, que estabelece

o conceito de hábito, deveriam ter considerado, sobretudo, a modificação do ambiente e suas influências sobre o ser humano.” (MACHADO, 2002, p.22)

Para Marx (2011, p. 33; 1977, p. 302), o modo como o ser humano se apropria da natureza determina sua forma de organização social e sua consciência. A cultura, como tal, é parte da superestrutura erigida sobre as bases materiais de produção que correspondem a um modo específico de apropriação da matéria para a sobrevivência. Na medida em que o desenvolvimento das sociedades humanas, principalmente após o advento da propriedade privada, possibilitou o isolamento de tribos e nações, engendrou também diferenças nas técnicas de produção, de apropriação da matéria. Estas diferenças, caracterizadas em graus de desenvolvimento, deram origem à superestruturas diferenciadas, ou seja, a traços culturais distintos.

Estas distinções entre culturas nos apontam para o fato de que não se pode tomar uma cultura como algo isolado, tanto em sua dimensão interna e singular, enquanto característica de uma tribo ou nação e muito menos em suas dimensões totalizantes, no contato com outras culturas. Pois nesta suposta contemplação isolada da essência corremos o risco de perder a consciência humana. Este equívoco, que se tem cometido em tomar determinada cultura de forma isolada, na suposta concepção de que ela seja estática, trata de descaracterizá-la em sua essência histórica. Como alerta Moraes (1989, p10), não podemos abordar a cultura como algo isolado “porque nossa consciência com seu conteúdo é uma tecitura histórica como a própria língua que falamos, ou como a escolha e o uso dos objetos que acumulamos em nosso redor.”

A linguagem é a consciência real, sua manifestação mais concreta da existência do *pensar*, do *cogito*. Mas o *cogito* não determina a existência, e sim o próprio existir é que engendra o *pensar*. Logo, o *penso logo existo (cogito ergo sum)* poderia ser compreendido como um *penso porque existo*. Para sanar a necessidade de sobrevivência o homem cria os meios de vida na adaptação da natureza e relações sociais com outros homens. Aí a linguagem passa a traduzir a sua consciência desenvolvida sobre e em contato com a produção da vida, com outros indivíduos, com a divisão social do trabalho que é fruto da consciência que se torna capaz de desenvolver trabalho intelectual longe do manual e material. (MARX, 2011, p. 35-36)

Consoante a Marx, Moraes (1989, p. 15) entende que a linguagem está tão intrinsecamente ligada ao próprio existir que o “ser humano não pode existir sem que seu próprio existir se configure em um depoimento sobre seus desejos, valores e rejeições”. Esta linguagem, que em primeiro lugar se manifesta como palavra falante, e posteriormente, em

códigos mais complexos e estáticos na palavra falada, perpassa estas duas realidades, vai além delas. A linguagem expressa uma visão de mundo, uma *cosmovisão* que fora construída no contato com ele próprio e na sua adaptação. Por meio de sua visão de mundo, assim construída, o homem

[...] logra ultrapassar em muito os limites de fala e da escrita, conquanto muitas vezes essas últimas ocupem o ponto mais nuclear do chamado discurso humano. À maneira segundo a qual um povo tende a se distribuir por um espaço físico, as variadas tendências urbanísticas e estilos arquitetônicos são depoimentos nítidos sobre os valores, desejos e rejeições desse povo. Isto é verdadeiro para o vestuário, para as formas de associação humana, bem como para os móveis de suas produções filosóficas, artísticas, científico-tecnológicas; isto é verdadeiro para suas opções ritualísticas (religiosas ou não) e pra sua escolha quanto ao estilo de desenvolver sua política. (MORAIS, 1989, p. 16)

O homem constrói o seu mundo, e para isto desenvolve técnicas e ferramentas. A linguagem é uma destas ferramentas. Como ainda afirma Morais (1989, p. 16) “a linguagem assim, não é uma cópia do real, mas antes uma organização do mesmo”. Mas não uma organização pura, complementar a Marx (2011, p. 34), e sim condicionada, pois “o “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem”.

Abordar a realidade cultural é elencar no estudo a transformabilidade de algo dinâmico, não estático, mas em movimento histórico. Pois a linguagem dá este caráter dinâmico à cultura amparando-a nas relações criadas entre os indivíduos no ambiente social. Afinal, as culturas são “delicados tecidos nos quais entram fios concernentes a sistemas adaptativos às condições naturais, os quais respondem pela mais imediata luta pela sobrevivência”. (MORAIS, 1989, p. 16) O dinamismo da cultura se cumpre na dialética histórica da continuidade e ruptura, inovação e tradição.

Neste sentido, pressupondo todo o nosso aporte teórico-metodológico, assumimos nesta pesquisa a definição de cultura como sendo o “longo e contínuo processo de seleção e filtragem de conhecimentos e experiências, do qual resulta, por assim dizer, um complexo de idéias e símbolos que passa a integrar nossa própria personalidade” (MACHADO, 2002, p. 22). É a cultura que afasta o ser humano do mundo animal na medida em que lhe confere uma variedade de operações comportamentais que o fazem, predominantemente, um ser social cultural. No lugar do instinto animal, o instinto consciente, a própria consciência (MARX, 2011, p. 35)

Na perspectiva dialética, acima citada, a cultura é um intenso movimento de seleção e filtragem também de comportamentos que se estabelecem entre os seres humanos e o meio social onde estão inseridos. Se um bebê indígena da Amazônia fosse levado, logo após o nascimento, para o seio de uma família de descendência alemã no interior de Santa Catarina, ele iria crescer e desenvolver sua personalidade como um descendente de alemães. Esta condição material e temporal lhe conferiria características na fala, costumes e valores, entre outros, bem diferentes da sua origem biológica. Assim podemos concluir que

[...] o ser humano é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto de uma ação isolada, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (MACHADO, 2002, p. 24)

Com bases nestas afirmações, entendemos que a cultura, entendida como processo dinâmico, em movimento e transformação constantes, esta tão intrinsecamente ligada as bases materiais de produção, ao trabalho humano que é difícil compreendê-la em separado. Como afirma Bosi (1998, p.11), numa análise morfológica, nosso idioma nos fornece informações interessantes sobre a relação entre cultura e trabalho, pois as

As palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo participio passado é *cultus* e o participio futuro é *culturus*. *Colo* significou, na língua de Roma, *eu moro*, *eu ocupo a terra*, e por extensão, *eu trabalho*, *eu cultivo o campo*. Um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia. Quanto a *agrícola*, já pertence a um segundo plano semântico vinculado à idéia de trabalho. A ação expressa neste *colo*, no chamado sistema verbal presente, denota sempre alguma coisa de incompleto e transitivo. É o movimento que passa, ou passava, de um agente para um objeto. *Colo* é a matriz de *colonia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar. [...] Como se fossem verdadeiros universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política, reproduzem-se e potencializam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização. [...]

A conexão entre cultura e trabalho, é inevitável, justamente por ser ontológica. O *Cultus* enquanto ação sobre a natureza e desenvolvimento de técnicas e conhecimentos demonstra que o ser humano tem memória, e isto possibilita a construção da cultura sobre a materialidade da relação dialética entre sujeito e objeto, homem e natureza, sem fundi-los nem separá-los. Saviani (2010, p. 26-27) ao citar o mesmo trecho de Bosi (1998, p.11) entende que o verbo *colo* significa “igualmente tomar conta de; cuidar; mandar; querer bem a; proteger. E

do supino *Cultum* deriva o particípio futuro *culturus* (o que se vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto no cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *paideia*”. Aqui se manifesta o significado mais amplo e genuíno de educação, naquilo que se une e se funde com a cultura enquanto “conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social.” (BOSI, 1998, p. 16)

3.4 EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO NO BRASIL

O processo educativo ocidental e de orientação cristã se estabelece no Brasil, logo após a fixação dos primeiros colonos portugueses e notadamente após a chegada de alguns integrantes de diferentes ordens religiosas. Inicialmente os franciscanos, já com a chegada da caravela de Cabral, entre eles o Frei Henrique de Coimbra que celebrou a primeira missa na nova terra em 26 de Abril de 1500. A educação acontecia nestes primórdios na fusão da instrução com a catequese, permeada pelo ideal da superioridade cristã e, nessa lógica, a decorrente urgência da necessidade de evangelização dos povos aqui presentes. Como foi o caso da missão desempenhada por alguns franciscanos de origem espanhola que desembarcaram no porto de Dom Rodrigo (atual São Francisco do Sul) e desenvolveram a obra catequética junto aos índios Carijós na região sul da colônia. Outra ordem que marca o início da educação no Brasil colonial foram os Beneditinos, a partir da década de 1580, instalando-se, porém, mais ao norte, em Salvador, com a finalidade de ali construir um mosteiro. Foram responsáveis, no uso da mão de obra escrava, pela construção de mosteiros em Olinda, Rio de Janeiro, Paraíba do Norte e São Paulo. Pois dependiam quase que exclusivamente do apoio comunitário e das autoridades locais, recursos externos eram escassos. (SAVIANI, 2010, p.41)

Outra ordem, no entanto, vai estabelecer seu domínio durante dois séculos de atuação na colônia, a Companhia de Jesus. Seu estabelecimento no Brasil, diferente dos Beneditinos e dos franciscanos, está amparado na determinação direta do rei de Portugal. Os jesuítas, que aqui se estabeleceram após 1549, contavam com o apoio da Coroa e das autoridades locais. Lograram, por isto, êxito e maior amplitude na sua atividade voltada à cristianização dos nativos que eram considerados inferiores, subumanos e carentes de toda benevolência divina. A imposição religiosa, que se materializou no ensino religioso (catequese) a partir do rito do

batismo, foi a forma ideal de estabelecimento do domínio político, econômico e cultural em todo aquele vasto território colonial. (SAVIANI, 2010, p.41)

A base da economia portuguesa, tal qual a espanhola, e sua concepção de riqueza, desde o descobrimento até meados do século XVIII, mantêm-se puramente amparada na concentração de riquezas, no ouro e na prata oriundos do comércio de mercadorias extraídas das colônias. Neste aspecto, a mão de obra proveniente da catequese indígena e o contingente negro trazido cativo do continente africano eram as grandes alavancas para o enriquecimento da coroa portuguesa. Alinhada a esta economia embasada na mão de obra embrutecida e rudimentar estavam as conquistas territoriais, onde os “descobrimentos” de novos continentes vinham atender a demandas econômicas e comerciais. Diferente, no entanto, de um regime puramente feudal, esta economia colonial escravocrata integrada ao nascente modo de produção capitalista, carente de mão de obra e de riquezas naturais, apresentava-se como única alternativa economicamente viável. A Coroa portuguesa havia esgotado de tal maneira seus súditos que já não era possível sustentar sua economia somente em Portugal. Era necessário expandir e investir em mão de obra escrava. (LINS, 2003, p. 29-32)

Os jesuítas estavam bem amparados pelos ideais da Coroa portuguesa. Ao desenvolverem a catequese dos povos indígenas condenavam-nos à escravidão e a dependência sempre maior da sua ordem. Os seus interesses econômicos foram tão intensos que já nos seus primeiros anos na colônia a companhia de Jesus redirecionou toda a sua atuação, deixando de lado o ensino de costumes e boas maneiras, da leitura e da escrita às crianças indígenas para se voltar à educação da elite agrária no âmbito dos colégios. O objetivo da educação dos indígenas neste período pode ser assim sintetizado:

No Brasil, logo após o início de sua colonização, a escravidão dos “silvícolas” e dos negros africanos é a solução encontrada pela burguesia colonial para realizar os seus interesses. A escola não se coloca como obstáculo a essa alternativa, já que os missionários não se dispuseram a escolarizar os “silvícolas”. Muito pelo contrário, [...] apenas os doutrinaram para o trabalho. (LINS, 2003, p. 64)

Nestes primeiros séculos de colonização o meio de produção era basicamente rural e fortemente marcado pela utilização de mão de obra escrava, indígena, negra ou de prisioneiros da Coroa Portuguesa. Até o idioma corrente na maior parte da população era o *nheengatu* (surgido no século XVI, como resultado do esforço português em compreender o tupi). Chamado também de *língua geral*, teve força até por volta do século XVIII, quando foi compulsoriamente substituído pelo português, com exceção da região amazônica que o

conservou por mais tempo, devido à pedagogia jesuítica. Darcy Ribeiro, na sua obra *O povo brasileiro* entende o *nheengatu* como uma forma de resistência às transformações socioeconômicas e culturais impostas à colônia pelo viés da educação Jesuíta. Ao mesmo tempo, como a única forma de comunicação entre os índios destribados, muitas vezes sem as referências lingüísticas de suas origens, e que também não haviam assimilado a língua do colonizador. (RIBEIRO, 1995, p. 108-110)

No entanto, é preciso elucidar uma análise mais aprofundada, não positivista, dessa *língua geral*. Consideramos que as razões pelas quais os jesuítas se instalam na terra de Santa Cruz, são, basicamente, fundadas em interesses econômicos e imperialistas adornados pelo discurso religioso e missionário. Consoante a esta afirmação, percebemos a *língua geral* como uma forma de expropriação e impedimento do acesso à língua do colonizador. Furtado, capitão geral das províncias do norte que mais sofreram com a expropriação lingüística, denuncia em meados século XVIII, a prática proibitiva expropriatória imposta pelos jesuítas. Após dois séculos de presença jesuítica na colônia, revela-se por meio das palavras de Furtado, o princípio imposto a todos os membros da Companhia de Jesus, de estarem proibidos de ensinar a língua portuguesa aos *silvícolas*. A “estes fatos devem ser somadas às idéias defendidas por Benci, Vieira, e Antonil, cujas obras deixam transparecer o esboço de uma pedagogia escravocrata, cujos princípios se apóiam nos interesses da burguesia colonial”. (LINS, 2003, p.67)

Benci é membro ativo da companhia de Jesus. Para ele, trata-se de defender a sociedade na qual está inserido na condição de dominante, sob a tutela de sua ordem. Por este motivo, Benci não se manifesta de maneira nenhuma contra a sociedade escravocrata, apenas quer aperfeiçoá-la. Deixa bem claro este objetivo na sua obra, *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos* de 1700, com uma proposta reformista a partir dos três pilares da pedagogia jesuítica: *pão, castigo e trabalho*. Melhor traduzidos em suas próprias palavras:

E assim nestas três palavras, *Panis, disciplina, opus*, se compreendem todas as obrigações, que não são poucas as que devem os senhores aos servos. Por isto nelas fundarei os discursos desta *Economia Cristã*, em que pretendo instruir aos senhores, e especialmente aos do Brasil, no modo com que devem tratar os escravos, para que façam distinção entre eles e os jumentos; a qual certamente não fazem os que só procuram tirar deles o lucro, que interessam no seu trabalho. [...] Usar o senhor dos escravos como que de brutos, é coisa tão indigna, que Clemente alexandrino julgou que não podia caber em homem de razão e de juízo [...] (BENCI, 1977, p. 52)

Assim negros e índios eram tratados como *peça de engenho*, braços de obra sem autonomia e liberdade. Os indígenas sob a égide da pedagogia adestradora dos jesuítas e os negros africanos comercializados pelo tráfico negreiro, aliás, o que fazia deles a grande maioria da mão de obra disponível já que este tipo de comércio era muito lucrativo, chegando a render ao vendedor oito vezes mais do que havia custado. A forma como a classe dominante se apoderou das forças produtivas provenientes do braço escravo moldou toda a mentalidade escravagista reproduzindo as mesmas contradições desde o advento da propriedade privada na antiguidade. Tanto clérigos, quanto a burguesia colonial conduziam o desenvolvimento na colônia consolidando os seus interesses sobre dois principais pilares econômicos, a escravidão e o latifúndio. Neste sentido não se pode negar que

[...] muitos colonos escravizaram pura e simplesmente diferentes comunidades. Alguns criaram campeonatos indígenas por meio da aculturação e destribalização, prática utilizada pioneiramente pelos jesuítas, e posteriormente por outras ordens religiosas. De qualquer modo, como afirmou Pablo Neruda: ***“A espada, a cruz e a fome iam dizimando a família selvagem”***. De fato, naquele momento, a expansão do negócio do açúcar não desprezou a utilização da força de trabalho indígena.

Na verdade, a escravidão foi uma decorrência da política mercantilista colonial, do apoio ideológico prestado pela Igreja romana e da atividade econômica dos comerciantes negreiros. Em outras palavras, a grande propriedade monocultora exigia uma mão-de-obra permanente. Era inviável do ponto de vista colonial e mercantilista a utilização de colonos assalariados, já que a intenção não era vir para trabalhar, e sim para acumular riquezas no “novo continente”. O sistema capitalista embrionário e expansionista não tinha como pagar salários para milhares de trabalhadores, além do mais, a população portuguesa não chegava aos 3 milhões, portanto reduzida para oferecer trabalhadores assalariados em grande quantidade. Em uma sociedade patriarcal que surgiu da expansão mercantil, os colonos não mediram esforços para brutalizar negros e índios. Ainda que alguns letrados que estiveram presentes na América portuguesa, em especial os clérigos, a partir da segunda metade do século XVII, exortassem aos senhores de escravos para que dispensassem um tratamento mais “humanizado e cristão”, os castigos corporais eram comuns e permitidos por lei. (COLARES, 2010, p.4)

A situação social do negro e do índio diante da necessidade do emprego da mão de obra escrava para a manutenção dessa sociedade escravocrata, obviamente, era tratada com naturalidade. Durante todo o período colonial não fora possível e nem mesmo necessário aos colonos e clérigos engendrar outro modelo de produção de riquezas para a Coroa portuguesa. As economias, portuguesa e espanhola, cristalizaram por longos séculos as relações feudais de produção. Por este motivo, de 1500 a 1822 esta estratificação social manteve-se intacta, não pela ausência dos antagonismos de classes que se faziam presentes em conflitos localizados,

fugas, organização de sociedades puramente afro-brasileiras nos quilombos, mas pelo domínio exercido pela classe dominante, a oligarquia rural brasileira. Mesmo diante destas manifestações reacionárias, pode-se dizer que a classe dominante logrou a manutenção do seu domínio, em última análise, durante todo o período. Somente a partir de meados do Séc. XIX o comércio negreiro e o regime de escravidão em geral passam a se tornar insustentáveis diante da pressão internacional, mesmo que muitos colonos e parlamentares insistam-no com rijo conservadorismo (BOSI, 1998, p. 196-197)

Este capitalismo embrionário era sustentado pela mão de obra escrava e pela extração de matéria prima das colônias, alinhando-a ao comércio burguês na Europa que iniciara timidamente no Séc. XVI, mas que no Séc. XVIII já marcava profundamente as economias européias, principalmente a França e a Inglaterra que passaram a desenvolver o trabalho assalariado na grande indústria. A Inglaterra tornou-se, na Idade Moderna, a maior traficante de escravos do planeta. Contraditoriamente, o processo de industrialização e o emprego da maquinaria no processo produtivo inviabilizaram a mão de obra escrava. A expropriação engendrada pela acumulação primitiva do capital possibilitou a produção industrial e o emprego da maquinaria no processo produtivo provocando a alienação de uma grande massa de trabalhadores. Para Marx, a origem do modo de produção capitalista não está ligada a uma pura e simples racionalização da divisão do trabalho social, mas sim a um processo violento de expropriação da produção familiar, artesanal, camponesa, corporativa etc., que separou o produtor direto dos seus meios de produção e formou enormes massas de trabalhadores, na verdade uma volumosa reserva de força de trabalho livre e disponível para ser comprada pelo burguês, o proletariado. Este trabalho livre torna-se fundamental para a exploração da mão de obra. O trabalho escravo passa a ser considerado, pela burguesia, um atraso para as sociedades Européias.

O advento da indústria na Inglaterra e na França marcou o início de um grande embate que se instalaria no campo econômico europeu durante o século XVIII e se acirraria nos séculos seguintes. A disputa pelo domínio político e econômico ideológico, travada entre a Igreja Romana, na defesa dos modelos escravagista e feudal de produção, e a burguesia emergente que se fortalece cada vez mais com o desenvolvimento do comércio, do acúmulo de capital, da indústria, da ciência laica e assim lançando os alicerces da sociedade capitalista moderna. (PONCE, 1994, p. 134-139)

O pensamento liberal burguês emergente consolidou o desenvolvimento industrial na Inglaterra e na França de tal forma que Portugal e Espanha, fundadas nas bases feudais e

religiosas passaram a ser sinônimo de economias obsoletas. Os economistas Portugueses passam então, sob esta nova influencia comercial e industrial a propor reformas nas suas relações produtivas. No reinado de Dom José I foi criada uma nova ordem, o Gabinete Pombalino, tendo como secretário Sebastião Jose de carvalho e Mello, o Marquês de Pombal. O Gabinete Pombalino, influenciado pelo liberalismo emergente, mas amarrado nas estruturas feudais, tem como objetivo reforçar o “colonialismo em decadência desde os meados do Séc. XVII e, portanto, enfraquecer o poder econômico das colônias, ao centralizar na Coroa portuguesa um poder absoluto sobre os diversos setores da economia mercantil colonial. (LINS, 2003, p.82)

Neste período tornam-se essenciais para compreender o poderio mercantil da Companhia de Jesus as cartas enviadas pelo irmão do Marques de Pombal, Francisco Xavier Mendonça Furtado, Capitão Furtado. Ainda em Portugal, D. Luis da Cunha, um dos secretários de D. José I, alerta que o excesso de terras nas mãos das ordens religiosas, tanto em Portugal quanto na colônia, configuram um quadro maior de dificuldades, impedindo a realização de reformas que o Estado necessitava. Sugere ainda que estas terras sejam alienáveis. Como complementou Ponce, o regime de produção feudal proporcionou uma configuração bancaria à Igreja, tornando uma verdadeira agencia voltada aos empréstimos a proprietários de terras. (PONCE, 1994, p. 90-92)

Diante desta nova mentalidade liberal dos economistas portugueses, a Coroa Portuguesa concentrou-se numa reestruturação da economia que pudesse atender as novas exigências do mercado e do emergente trabalho assalariado. O aumento do poderio econômico e mercantil proporcionado pela mão de obra escrava à Companhia de Jesus despertou o interesse do Gabinete do Marquês de Pombal e desencadeou o processo de expulsão dos Jesuítas sob a acusação de embrutecimento dos povos indígenas. Neste contexto as denúncias do capitão Furtado foram a alavanca ideológica para pôr fim ao domínio da Igreja revigorando o fôlego da economia. Podemos corroborar esta afirmação reproduzindo alguns trechos do texto de Furtado, em sua segunda carta ao Marquês de Pombal.

[...] Pelo regimento supremo foi dado aos regulares o governo supremo sobre todos os índios e que estes vivessem aldeados, e que fossem governados pelos padres missionários e ficassem os ditos índios abrigados às aldeias, sem que possam dela sair para viverem em outra parte por nenhuma razão que seja. [...] Além que, Vossa Excelência sabe muito bem que nestas terras pelo número de escravos é que se medem as riquezas, e como todos os índios das aldeias de um e outro sexo, de uma ou de outra idade são rigorosamente escravos dos regulares, por uma natural consequência se segue que, enquanto se lhes não tirar o domínio das aldeias, hão de ser senhores de

todas as grandezas deste estado. Com os índios é que extraem as drogas destes dilatados sertões, com os índios é que fazem as manteigas, as tartarugas e as salgas de todas as qualidades de peixe que aqui há, que são os ramos mais importantes destas capitânias; finalmente, com os índios tirando-lhes as fazendas, hão de fabricar nas terras das suas aldeias os mesmos gêneros da farinha, algodão, feijões, arroz e tudo o mais que agora fabricam nas fazendas, vindo por este modo a ficar com mais vantajoso comércio e senhores das maiores riqueza [...] (FURTADO apud LINS, 2003, p. 91-92)

Embora, aparentemente, o relato de Furtado nos pareça uma real preocupação com a escravidão dos indígenas na colônia, seu objetivo é frear o domínio territorial que a atividade dos jesuítas proporcionou a Companhia. Aparentemente antagônicos, nos interesses em jogo representam a reestruturação e desenvolvimento das relações burguesas. Na verdade, não está em debate a defesa dos indígenas, muito menos empreender qualquer tipo de alteração no regime de escravidão imposto aos africanos, o que realmente está em jogo é a defesa de Furtado pela maior lucratividade para o seu governo sobre as mesmas relações escravocratas de trabalho por meio da criação de companhias mercantis.

A educação junto aos indígenas aldeados, enquanto capacidade de domínio sobre a leitura e a escrita foi abandonada já nos primeiros anos da atuação jesuítica na colônia. As necessidades econômicas da ordem não permitiam investidas civilizatórias com estes povos. Alguns economistas portugueses trataram de criticar também o modelo educacional empreendido pelos jesuítas em Portugal. Mesmo que lá, os ideais pedagógicos já estivessem mais voltados para o trabalho intelectual e não para o manual embrutecido como nas colônias. O objetivo educacional em Portugal era preparar jovens para o exercício da vocação religiosa, tirando-os das suas atividades nos feudos. Desta feita, os jesuítas foram acusados de promover a falta de mão de obra, uma vez que diante da situação miserável, muitas famílias portuguesas viam na Igreja uma possibilidade de ascensão social e amparo para sua prole.

É importante compreendermos que dos antagonismos existentes entre a classe dominante oriunda da Europa e a classe escravizada dos povos indígenas, negros e prisioneiros, surge a formação do chamado *Povo brasileiro*. Os colonizadores, majoritariamente homens, com seus casos sexuais – oriundos de relações, na maioria das vezes, forçadas – foram grandes responsáveis pela chamada miscigenação. A decorrente combinação de índios com portugueses deu origem aos chamados *brasilíndios*. Pejorativamente denominados de *mamelucos*, por causa da função que desempenhavam de capturar indígenas para comercializá-los no mercado escravagista. O *mameluco* era odiado pelas duas vertentes das quais se originara. A discriminação dos jesuítas e, ao mesmo tempo,

dos índios, o colocou a margem, forçado a elaborar sua própria ideologia e meio de vida. No entanto, nem mesmo estas adversidades foram capazes de sucumbir com sua identidade, pelo contrário, foram os brasilíndios os agentes principais da história do chamado *povo brasileiro*. (RIBEIRO, 1995, p. 108-110).

Os negros africanos trazidos como escravos eram oriundos das mais diferentes tribos com dialetos e línguas nem sempre compreensíveis entre si. Esta realidade, somada ao isolamento nas fazendas e senzalas do “novo mundo”, onde mal conseguiam se comunicar com aqueles que compartilhavam da mesma situação, impactava suas características culturais de forma profunda e negativa. Em meio aos flagelos sofridos na disciplina da escravidão que tornava a vida quase insuportável, o negro africano precisou construir outra identidade que a princípio, se apoiava no aprendizado da língua com a qual os capatazes lhes gritavam. Submetido a uma jornada de trabalho de 18 horas, estavam inevitavelmente incorporados a uma comunidade atípica, pois não manifestavam os interesses de uma população, pelo contrário, viviam subordinados aos desígnios venais do seu senhor.

Para Ribeiro (1995, p. 120-122), da combinação deste povo com os povos indígenas, surge o afro-brasileiro. Tanto os brasilíndios quanto os afro-brasileiros, na condição imposta pelo regime de escravidão que engendrou a marginalização étnica e cultural, foram forçados a construir uma nova cultura em nosso território, a brasileira. O autor (p. 121) enfatiza que nós brasileiros, somos, paradoxalmente, a carne da carne destes negros e indígenas supliciados e a mão possessa que os supliciou. Desta forma, carregamos a doçura mais terna e a crueldade mais atroz que fazem de nós gente sensível e sofrida na mesma medida que insensível e brutal. Porém, faz-se necessário alguns esclarecimentos sobre tal afirmação. Ela não pode ser compreendida como a diluição de duas culturas em uma nova, formada pela lógica de um afunilamento simplista, uma vez que entre escravos e indígenas existiam diferentes perspectivas culturais. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de constatar que as relações entre classes antagônicas não fazem parte da reflexão de Darcy Ribeiro. Ele aplica, de maneira muito positivista, uma concepção biológica de miscigenação sobre as demais categorias sociais. Parece que ao acontecer a miscigenação biológica, acontecera também uma miscigenação das classes sociais, diluindo seus antagonismos no que seria possível identificar um *povo brasileiro* em uma totalidade homogênea e harmônica, o que não tem amparo no real.

O Gabinete Pombalino não proporcionou mudanças significativas para a alteração das relações sociais existentes na colônia. Visto que as bases materiais sobre as quais repousava o

regime de produção escravocrata e a exclusão social e étnica, não se alteraram. É totalmente possível compreender que nestes debates, levando-se em conta o

[...] ponto de vista do capital, não existe diferença entre os interesses pombalinos e jesuíticos. Não se pode afirmar que o alvará com força de lei, de 7 de junho de 1755, que aboliu o poder temporal que os regulares exerciam sobre todos os índios da região norte tenha por objetivo transformar o índio em civilizado, ou melhor, libertá-lo da condição de trabalhador manual, dando-lhe a possibilidade de vir a tornar-se membro de outra classe; aquela que usa a capacidade intelectual como forma de manutenção da sua cidadania e poder. (LINS, 2003, p. 106)

Pelo contrário, os Pombalinos passaram a valorizar ainda mais a educação das elites, amparada numa política liberal de *embranquecimento* que ganhou grande destaque entre

amplios segmentos das elites econômicas do império, geradas por ideologias e por estereótipos de inferioridade do negro, que precedida pela necessidade de braços para a lavoura contribuíra para o incremento de políticas que visaram trazer imigrantes europeus para o Brasil. Na medida que tornava-se economicamente inviável, a escravidão foi perdendo força entre os representantes das oligarquias rurais. (COLARES, 2010, p.5)

A partir da expulsão da companhia de Jesus em 1759 do território colonial, o segmento que fortaleceu seu domínio na arena social da colônia foi a chamada burguesia colonial que consolidou seu governo oligárquico. No final do mesmo século, as aspirações deste segmento ao poder enfraqueciam o Império tornando-o cada vez mais ineficiente diante das transformações ocorridas na Europa. Mesmo após a expulsão dos Jesuítas, a escravidão permaneceu intacta na colônia, os negros e alguns segmentos indígenas continuaram subjugados pela oligarquia. O desenvolvimento da indústria na Inglaterra e seu domínio sobre os mares, impossibilitou o tráfico negreiro e engendrou novos meios de aquisição de mão de obra assalariada, principalmente pela importação de proletários e camponeses falidos da Europa. Foi pelo confronto da oligarquia colonial com as tendências liberais da Europa que surge no Brasil colônia e no primeiro Império o ajuste aparentemente contraditório entre Liberalismo e escravidão. Ana M. M. Lins afirma que diante do capital e suas exigências, jesuítas e pombalinos, conservadores e liberais, Igreja e burguesia, identificam-se e confrontam-se para arrematar para si o domínio sobre a classe trabalhadora. É neste momento que a marginalização dos segmentos étnicos serve como instrumento para o domínio da classe trabalhadora. É neste contexto da totalidade que ela precisa ser compreendida. Embora se alterem os atores, a apropriação privada dos meios de produção continua, desde a antiguidade, a criar e recriar as classes sociais, nas quais os escravos, em nosso caso, negros, indígenas e

trabalhadores assalariados da indústria capitalista são forçosamente relegados à classe tida como subalterna.

Nesse período de desenvolvimento da indústria moderna, a burguesia ascendente na Europa, tendo como ponto de partida a sociedade inglesa, encontra no pensamento de John Locke, o “pai” do liberalismo, a fundamentação teórica necessária para reivindicar o direito a liberdade de comércio e de produção. Ela passa a ser partidária deste “liberalismo” a fim de respaldar o seu confronto com o absolutismo do regime monárquico e do poder eclesiástico. O século XVII na Inglaterra

[...] foi marcado pelo antagonismo entre a *Coroa* e o *Parlamento*, controlados, respectivamente, pela dinastia Stuart, defensora do absolutismo, e a burguesia ascendente, partidária do liberalismo. Esse conflito assumiu também conotações religiosas e se mesclou com as lutas sectárias entre católicos, anglicanos, presbiterianos e puritanos. Finalmente, a crise político-religiosa foi agravada pela rivalidade econômica entre os beneficiários dos privilégios e monopólios mercantilistas concedidos pelo estado e os setores que advogavam a liberdade de comércio e de produção. (MELLO, 2001, p. 79)

No contexto deste confronto, destaca-se o ano de 1688 quando Guilherme de Orange aporta na Inglaterra, a frente de um exército e após a deposição de Jaime II, recebe a coroa do parlamento. Essa chamada “*revolução gloriosa*” assinalou o triunfo do liberalismo político sobre o absolutismo. Com a aprovação do *Bill of Rights* em 1689, assegurou-se a supremacia do parlamento sobre a realeza e instituiu-se na Inglaterra uma monarquia limitada”. Após o triunfo da revolução gloriosa, Locke, que estava refugiado na Holanda, retorna à Inglaterra. (MELLO, 2001, p. 82)

Cronologicamente, Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778) foram os grandes representantes da bandeira do chamado *jusnaturalismo*, a teoria dos direitos naturais. O jusnaturalismo desenvolvido por Hobbes e Locke, em termos gerais, são semelhantes. Ambos entendem que do *Estado de Natureza*, pela mediação do *contrato social*, se realiza a passagem para o estado civil. No entanto, o individualismo de Locke rompe com a vertente aristotélica que entende que a sociedade precede o indivíduo. O *Estado de Natureza* para Locke foi um momento pré-social e pré-político de perfeita igualdade e liberdade, uma

[...] situação real e historicamente determinada pela qual passara, ainda que em épocas diversas, a maior parte da humanidade e na qual se encontravam ainda alguns povos, como as tribos norte-americanas. Esse estado de natureza diferia do estado de guerra hobbesiano, baseado na insegurança e

na violência, por ser um estado de relativa paz, concórdia e harmonia. (MELLO, 2001, p.84-85)

Neste *Estado de Natureza*, Locke defende que o homem já desfrutava da razão e da propriedade que tem um sentido duplo, primeiro como direito aos bens naturais como a vida e a liberdade, e em segundo, como direito a posse de bens móveis e imóveis. Locke rompe com o Hobbes que via no Estado um mecanismo para coibir o estado de natureza onde todos os indivíduos vivem em eterno conflito, onde sempre sobrevive o mais forte. Para Hobbes a propriedade não existe no *Estado de Natureza*. Já Locke entende que sim, e por isto se constitui como direito natural que não pode ser negado pelo estado. Para ele o homem era livre e proprietário de sua pessoa e de seu trabalho. Ao incorporar seu trabalho à terra bruta supostamente distribuída por Deus igualmente, o homem a transforma-a em uma propriedade privada. O trabalho, para Locke, se constitui como o fundamento da propriedade privada. No *Estado de Natureza* o limite da propriedade era medido pela quantidade de trabalho empenhada por cada ser humano. Com o advento do comércio e do dinheiro, surgiu também a possibilidade da propriedade ser adquirida não somente pelo trabalho, mas também pela compra.

Para Hobbes, no *Estado de Natureza* por não existir propriedade e por todos os homens serem iguais acabam engendrando conflitos inerentes a desejos e ambições semelhantes. O próprio estado de igualdade proporciona o conflito diante dos mesmos interesses e desencadeia a insegurança e a guerra. O autor entende que a passagem do *Estado de Natureza* à sociedade civilizada se dá por meio de um contrato social, “pelo qual os indivíduos renunciam à liberdade natural e à posse natural de bens, riquezas e armas e concordam em transferir a um terceiro – o soberano – o poder para criar e aplicar as leis, tornando-se autoridade política”. Na concepção Hobbesiana, somente um soberano colocado acima do contrato social que é um pacto dos súditos em entregar-lhes o poder absoluto (um pacto de submissão), torna possível a eliminação da guerra, o julgamento justo e a paz social (CHAUÍ, 2000, p. 517)

Contrário a Hobbes, Locke entende que o *Contrato Social*, está alicerçado no direito natural à propriedade privada. O papel do estado é regular o direito a propriedade por meio de leis que garantam a paz social e o controle “saudável” da competição e do livre comércio entre os indivíduos. O contrato é um pacto de consentimento em que “os homens concordam livremente em formar a sociedade civil para preservar e consolidar ainda mais os direitos que possuíam originalmente no *Estado de Natureza*.” (MELLO, 2001, p. 86) Essa afirmação, foi

para a burguesia emergente a mola propulsora da sua ideologia. Locke, pertencente à burguesia inglesa emergente, defende os interesses desta classe que procura afirmar-se diante dos resquícios da nobreza feudal e do clero. Fez-se necessário tecer uma base teórico-ideológica capaz de abater a superioridade da nobreza e do clero que, inegavelmente, mantinham aceso seu domínio no regime monárquico. Em Locke, a burguesia europeia vê-se legitimada, mais do que isto, compreende-se como num estado superior de desenvolvimento por considerar que é proprietária graças ao seu próprio trabalho, enquanto julga que nobres e clérigos são parasitas na sociedade.

A forma como o trabalho humano é compreendido por Locke, sugere que a burguesia é proprietária de bens móveis e imóveis por seu próprio merecimento e não pela apropriação do trabalho alheio por meio da expropriação promovida pelo regime de produção capitalista. Uma dissimulação, como se a classe burguesa não se apropriasse da força produtiva no trabalho assalariado que passou a ser sua bandeira “libertária”. A compreensão, presente em Locke, de que o trabalho é que provoca essa diferença de valor em tudo quanto existe pode ser considerada, em linhas gerais, como precursora da teoria valor-trabalho desenvolvidas pelos economistas liberais Smith e Ricardo. Como conclui Mello (2001, p.87)

Em suma, o livre consentimento dos indivíduos para o estabelecimento da sociedade, o livre consentimento da comunidade para a formação do governo, a proteção dos direitos de propriedade pelo governo, o controle do executivo pelo legislativo e o controle do governo pela sociedade, são, para Locke, os principais fundamentos do estado civil.

O pensamento Lockiano disseminou-se pelo continente europeu e forneceu justificção moral e política para a manutenção dos interesses burgueses que passaram a ser, a partir das revoluções, a ideologia da classe dominante. No Brasil, o ajuste dessa ideologia liberal com a prática escravocrata não foi algo de se causar estranheza quando feita uma análise mais aprofundada. Um exemplo disto são os embates do início do século XIX que oscilaram entre o liberalismo e o conservadorismo. Neste meio, a questão da situação dos escravos negros somente não passou despercebida porque a pressão da proibição do tráfico de negros oriundos do continente africano, imposta pela Inglaterra, engendrava problemas à oligarquia pela falta de mão de obra. A solução encontrada pelos colonos e parlamentares foi descumprir a lei, deliberadamente, mantendo o comércio negreiro intacto o quanto fosse possível. Neste sentido

Descontadas algumas diferenças com o liberalismo originário do “velho continente”, salta à vista do observador atento que a penetração da ideologia

liberal em nossas terras foi filtrada pelos interesses econômicos das elites proprietárias. Porém, cabe ressaltar que nem mesmo Adam Smith (1723-1790), que proclamou a superioridade do trabalho assalariado, condenou de forma categórica o trabalho escravo nas colônias. O discurso sobre a liberdade excluía, e ainda exclui, a contestação dos pressupostos materiais da ordem estabelecida. Portanto, a elite proprietária brasileira não estava tão distante dos propósitos do liberalismo clássico. (COLARES, 2010, p.6)

Alfredo Bosi em sua obra *Dialética da Colonização* expressa muito bem como foi acolhido o ideário liberal europeu no Brasil colônia, e como ele foi instrumentalizado no sentido de aqui defender a ordem estabelecida, ou seja, o governo oligárquico da burguesia colonial. Nem mesmo o regime Imperial resistiu à maneira sutil como o liberalismo, foi sutilmente traduzido em nossas terras pela oligarquia agrícola que prezava a conservação dos dois pilares econômicos herdados da economia colonial, o latifúndio e a escravidão. Assim os nossos burgueses coloniais

[...] cumpriram a missão de cortar o fio umbilical também na esfera jurídico política. Sob a hegemonia dos moderados e, depois, dos regressistas, o liberalismo pós-colonial deitou raízes nas práticas reprodutoras e autodefensivas daqueles mesmos colonos, enfim emancipados. O seu movimento conservou as franquias obtidas na fase inicial, antilusitana, do processo, mas jamais pretendeu entendê-las ou reparti-las generosamente com os grupos subalternos. O nosso liberalismo esteve assim apenas à altura do nosso contexto. [...]

A pergunta de fundo é então: o que pôde, estruturalmente denotar o nome *liberal*, quando usado pela classe proprietária no período de formação do novo estado?

Uma análise semântico histórica aponta para quatro significados do termo, os quais vêm isolados ou variamente combinados:

- 1) *Liberal*, para a nossa classe dominante até meados do século XIX pôde significar conservador das liberdades, conquistadas em 1808, de *produzir, vender e comprar*.
- 2) *Liberal*, pôde então significar *conservador da liberdade*, alcançada em 1822, de *representar-se politicamente*: ou, em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado.
- 3) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade* (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) *de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica*.
- 4) *Liberal* pôde, enfim, significar *capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência*, ajustando assim o estatuto fundiário da Colônia ao espírito capitalista da Lei das terras em 1850. (BOSI, 1998, p.199-200)

Neste mesmo ano de 1850 a Lei Eusébio de Queirós inviabilizou o comércio de escravos, atendendo a pressão inglesa interessada em ampliar a exploração do trabalho assalariado por meio da difusão da indústria moderna e do emprego da maquinaria. Mesmo contrariada, nos seus segmentos liberais conservadores, a burguesia agrícola obrigou-se a

aderir, paulatinamente, ao trabalho assalariado e ao capitalismo de livre mercado. (BOSI, 1998, p. 234) No entanto, tanto a proclamação da república quanto a abolição proclamada em 1888 pouco ou nada trouxeram de mudança significativa para a situação de segmentos negros e indígenas. Instala-se neste final de século uma insatisfação na área rural diante do abandono e da miséria das camadas de trabalhadores do campo e da cidade. Mesmo sem um sistematizado projeto político transformador, Canudos, Contestado e o próprio Cangaço são exemplos da reação diante da insatisfação dos trabalhadores. Mas que não lograram êxito em suas ações. (COLARES, 2010, p.7)

O início do século XX foi marcado por estes conflitos e por transformações sociais importantes para o regime de produção capitalista. A escravidão já deixava de ter utilidade econômica no início da república, pois não se constituía mais como algo viável, tanto pela pressão da legislação quanto pela ineficácia de manter-se mão de obra *desqualificada*, do ponto de vista do capital, em senzalas sendo-se ainda responsável por sua alimentação e sobrevivência. O trabalho assalariado libertara os colonos da responsabilidade sobre a vida dos trabalhadores. Na república eles estão a mercê da própria sorte, sob instabilidade do mercado de mão de obra. Por este motivo, um processo de modernização do estado brasileiro, que abandona o que foi chamada de *velha república*, anterior à década de 1920, vai investir em uma nova forma de seduzir os trabalhadores a indústria emergente no Brasil: a educação pública.

A dualidade da educação capitalista passa a se materializar em nosso território. Nos regimes escravocratas era possível deixar o trabalhador sem qualquer instrução. Mas no trabalho assalariado, o trabalhador moderno carece de uma mínima instrução, para desempenhar seu papel junto à maquinaria que passou a fazer parte do processo de produção industrial. Esta instrução diz respeito a um conjunto de operações necessárias para o exercício do trabalho junto ao controle da maquinaria, nada mais. Ao mesmo tempo, a ordem burguesa representada no Estado espera dos trabalhadores, seus cidadãos mais “subalternos”, um mínimo de instruções que os faça compreenderem as regras e leis que regem a nova sociedade alicerçada no direito à propriedade e ao livre comércio, sendo os tais responsáveis por seus atos. Aqui passa a existir certa necessidade da leitura e da escrita, ainda que limitadas pela domesticação ao trabalho. A dualidade, ou o antagonismo dialético deste processo, se materializa nesta necessidade de instrução concedida, que mesmo sendo necessária, é limitada e cerceada pelos interesses dominantes que impedem o acesso do trabalhador ao conhecimento pleno do processo produtivo. Esta instrução que poderia caracterizar a

libertação das algemas da indústria prepara-o para o trabalho assalariado que se constitui como uma escravidão socialmente aceita no ideário liberal. (L. MACHADO, 1989, p. 32-33)

Com bases nestas relações de poder e manutenção dos interesses dominantes precisamos contextualizar e reconhecer a contribuição das vertentes Africana e Indígena para a formação do que tem se chamado de *Povo Brasileiro*.

3.5 NEGROS E ÍNDIOS NA ESCOLA

Uma leitura do liberalismo aplicada para a questão educacional leva-nos a perceber que as exigências econômicas e políticas de uma suposta igualdade entre todos, pressupõem a defesa de uma ampla oportunidade de acesso à escola para as camadas populares. Insere-se nesta perspectiva de reforma curricular a valorização dos saberes locais e a oportunidade de abraçar os contingentes marginalizados de forma que não sejam esmagados por uma cultura hegemônica. É forçoso dizer, em todo caso, que tal perspectiva pedagógica tem se caracterizado como um modismo que parece procurar engendrar uma pedagogia “compensatória” das injustiças historicamente enraizadas na consciência social desde os tempos da colonização. A concepção de cultura que parece nortear as intenções curriculares da Lei 11.645/08 vem ao encontro dessa afirmação. Todavia, esta afirmação inicial carece do aprofundamento que procuramos elucidar neste processo. Estas iniciativas de inclusão e valorização das minorias étnicas passaram como comumente tem-se feito, a serem designadas de *Multiculturalismo*.

A incorporação de reflexões e de práticas relativas a uma postura multicultural no âmbito das escolas remonta a década de 1960. Desenvolveu-se inicialmente em territórios marcados por um longo processo de imigração, tais como os Estados Unidos e o Reino Unido. Cardoso (2006, p. 111) identifica desde os seus primórdios até o período atual, três fases distintas com que os colonizadores lidaram com a diversidade cultural encontrada no novo mundo. Suas respectivas denominações são: o assimilacionismo, o pluralismo integracionista e o pluralismo antidiscriminatório. Este último, tem se desenvolvido na direção de um multiculturalismo cada vez mais crítico, pluralista e subjetivo. Em cada país ou região do globo terrestre esta questão tem sido encarada de diferentes formas como

Em cada país, as mudanças foram ocorrendo em função dos contextos, das ideologias políticas e socialmente dominantes, da economia, dos fluxos migratórios, dos efeitos dos movimentos dos direitos humanos, da evolução do conhecimento crítico e transformista em relação à situação da diversidade

humana na sociedade. A evolução do multiculturalismo em cada sociedade é, portanto, única. (CARDOSO, 2006, 112)

A compreensão de que a escola se configura como um ambiente homogeneizador se constitui como senso comum no campo de pesquisa sobre o multiculturalismo. Há uma crescente discussão sobre a necessidade de superação desta realidade por meio de práticas educativas que levem em consideração a questão da diferença no ambiente escolar. A relação entre educação e cultura(s) é um dos principais tópicos na pauta de discussões sobre a prática educativa na atualidade, principalmente a escolar. Pois, nos movem à reflexão sobre novas perspectivas de ensino, estudo e aprendizagem. Cada contexto suscita sua própria discussão e problemática de acordo com a forma como as culturas locais interagem e de como elas encontram espaço para manifestar-se no ambiente escolar. (CANDAU, 2008, p. 17)

Na realidade da América Latina a diversidade cultural assume um caráter peculiar. O continente se constitui sobre uma base multicultural fortemente diversificada e complexa. É fruto dos movimentos históricos de colonização, de produção e comércio investidos e disputados, principalmente, pelos Impérios de Portugal e Espanha que dominaram a colonização do continente sulamericano durante os séculos XVI a XIX. As relações entre as diferentes culturas e o surgimento de novas, como resultado desta relação tem sido uma constante no processo. Não obstante, o domínio homogeneizador e monocultural dominante tem, ao longo do tempo, impresso a sua marca sobre os grupos indígenas e afro-descendentes. Consoante a esta realidade consideremos que

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria afirmação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. (CANDAU, 2008, p. 17)

De acordo com Candau (2008, p.17-19) a problemática multicultural nos move em direção aos sujeitos históricos que foram, segundo ela, massacrados, mas que continuam a afirmar sua identidade numa constante luta por direitos de cidadania plena enfrentando relações de poder, subordinação e exclusão. O multiculturalismo nos questiona, como se afirmou na citação, sobre a realidade que construímos socialmente e o que negamos e afirmamos nesta movimentação histórica quando deparamo-nos com a cultura dominante que, desde a escola, silencia a realidade cultural diversificada.

A abordagem sobre o tema multiculturalismo tem como problemática inicial a polissemia do próprio termo. Candau (2008, p.19) observa que “a necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema [...]”.

Para Candau o conjunto das abordagens sobre o multiculturalismo pode ser classificado em dois grandes campos. De um lado a perspectiva multicultural descritiva e de outro, a propositiva. A primeira entende que a diversidade cultural é uma realidade das sociedades da atualidade, como resultado de configurações históricas, políticas e socioculturais. Neste sentido, entende-se que o multiculturalismo presente na sociedade brasileira se materializa de maneira diferente ou até mesmo contrária daquele das sociedades européias ou estadunidenses. Como o termo já pressupõe, a perspectiva descritiva percebe a realidade multicultural, descreve e reconhece a diversidade das sociedades humanas da atualidade como um dado constatável, passível de averiguação. No entanto, limita-se à mera descrição, à mera constatação.

É preciso considerar que existem culturas diversificadas em um mesmo grupo social, que as diferentes camadas sociais têm sua própria cultura e que estas nem sempre corresponderão à do grupo dominante. Desta forma, o multiculturalismo denuncia a carência de uma gestão do conhecimento que atenda a diversidade dos alunos, não só do ponto de vista da formação de professores, mas também atenta pela implementação de políticas educacionais voltadas para o ambiente multicultural da escola. (MACHADO, 2002, p. 25)

Embora o processo de implementação de políticas educacionais voltadas ao multiculturalismo seja um pré-requisito para se responder satisfatoriamente à diversidade cultural presente na escola, a atuação dos professores é o lugar, potencialmente falando, onde se dá o contato entre a instituição escola e a diversidade cultural. Por este motivo, é importante que o professor aproxime os conteúdos da realidade dos alunos para que eles possam apreender com e a partir dos exemplos de sua própria vida e cultura. A disposição ao aprendizado é valorizada quando acontece a comunicação entre o conhecimento intelectual e aquele que se adquire na experiência de vida. A relação entre a realidade intelectual e cultural cotidiana corresponde não só à perspectiva multicultural, como também ao princípio da educação politécnica.

Para que a realidade multicultural seja contemplada no processo educativo é necessária a disposição do educador em conhecer o seu aluno, em se colocar no lugar deste e procurar entender o mundo a partir da sua realidade social. No entanto, este papel de promotor do comportamento interessado pela realidade alheia numa postura de respeito e diálogo não está alheio ao conflito de classes. O professor, enquanto membro da coletividade social, também pertence a uma determinada classe e responde aos seus interesses. A falta de consciência política e pedagógica em relação aos antagonismos sociais apresenta-se como um obstáculo neste processo de inclusão. Pois, como afirmamos anteriormente, se a competitividade já inicia no ambiente escolar, é necessária a consciência de classe que pressuponha a superação destes antagonismos e a erupção de uma sociedade igualitária. E esta consciência é parte do processo de formação do professor. Dialeticamente, é presente e anterior à sua atuação em sala. O mesmo vale para a realidade multicultural, não basta promover um ambiente de diálogo na sala de aula, mas também de compreensão crítica sobre os interesses antagônicos no conjunto das relações sociais que engendram a exclusão em variadas formas. E isto não depende totalmente da responsabilidade do professor. Este agente escolar está determinado por esta conjuntura e ao mesmo tempo, pode contribuir para a sua superação.

Os agentes escolares na aplicação da Lei 11.645/08 precisam reconhecer que o discurso da classe dominante sobre as classes marginalizadas na escola, serve-se da falsa idéia difundida na sociedade capitalista de que não existe uma ideologia dominante. Se não existisse uma ideologia dominante, da mesma forma não existiriam ideologias marginalizadas. Esse discurso de neutralidade ideológica agrava a carência de ideologias que a própria conjuntura social reivindica diante dos conflitos que surgem no confronto das forças hegemônicas alternativas. É necessário o exame crítico da ideologia dominante, pois suas opostas estão cada vez mais enfraquecidas diante do esmagador poder do capital que impõe à sociedade a necessidade de um estado de ideologia única. Ao mesmo tempo, este estado se declara, dissimuladamente, ideologicamente neutro. (MÉSZAROS, 2004, p. 22)

O passo significativo para uma gestão do conhecimento de forma multicultural é o reconhecimento da diversidade cultural existente nas sociedades humanas. Elas se dão por infinitas causas, mas em última análise, pela categoria do modo de produção. Em nosso território, um dos determinantes históricos foi a maneira como se estruturou a divisão social do trabalho para o chamado povo brasileiro. Num primeiro momento, portugueses e indígenas, logo depois negros africanos vieram como escravos e por último os imigrantes

europeus pobres que aqui chegaram, em meados do século XIX em busca de melhores condições de vida a partir do trabalho assalariado. Dessa combinação surgiu uma identidade nacional multiétnica, multicultural, rica na diversidade de experiências e valores. (RIBEIRO, 1995, p. 220 - 245).

Ao se reconhecer a pluralidade dos grupos sociais, étnicos e culturais passa-se a valorizar a riqueza dessa heterogeneidade e rejeitar qualquer mecanismo discriminatório contra os grupos no seu interior. (MACHADO, 2002, p. 31) Multiculturalismo pressupõe abertura e flexibilidade que procura entender as diferentes perspectivas de compreensão do mundo. Não se trata de uma maneira romântica ou folclórica de se relacionar com o outro, mas significa descobri-lo e valorizá-lo nas suas condições. Significa refletir a inclusão e a reafirmação da igualdade de todos os grupos étnicos do interior do ambiente escolar onde cada aluno é exposto a várias perspectivas, valores e culturas. Quando esta diversidade cultural orienta a política escolar, os alunos estão envolvidos por uma gestão do conhecimento que se dá de forma multicultural. (WYMAN, 2000, p. 14). Desta forma:

O multiculturalismo inscreve-se nessa perspectiva cultural heterogênea, na qual se questiona a hegemonia do grupo étnico dominante e se reserva lugar à expressão das culturas minoritárias para que finalmente se promova a igualdade real de oportunidades. (MACHADO, 2002, p.35)

As afirmações e contribuições dos principais pesquisadores e educadores que tratam da temática do *Multiculturalismo*, tais como, Peter McLaren (1997), Vera Maria Candau (2008; 2005; 2000), Cristina G. Machado (2002), entre outros, nos apontam para a necessidade de reconhecer a diversidade na escola e ao mesmo, alicerçados em políticas educacionais, propor práticas pedagógicas que promovam a inclusão das minorias étnicas que não pertencem, ou não se identificam com a cultura hegemônica. No entanto, para eles, o movimento de transformação parte da escola, e de forma unilateral, da forma particular como cada estudante se encontra inserido nesse processo. Em nossa compreensão, estas transformações estão ligadas às transformações que se desenvolvem na totalidade das sociedades humanas e que são, em última análise, sempre amparadas nas mudanças que ocorrem nas formas como que os seres humanos se apropriam dos recursos da natureza. Assim, a prática pedagógica voltada para estes segmentos marginalizado é necessária, mas não suficientemente capaz de alterar a realidade social mais ampla

Dito desta forma, as mudanças propostas pelo *Multiculturalismo* pressupõem mudanças no campo do trabalho e da educação. Se a dimensão da totalidade das relações e

dos antagonismos entre classes sociais, promovido pela apropriação privada dos meios de produção, não for tomado como a base das transformações no campo dos saberes e práticas escolares, como seus condicionantes históricos, passamos a transferir à educação todas as virtudes e depositamos nela uma imunidade social, a tal ponto de considerarmos como uma entidade acima das contradições sociais concretas. Entendemos que, justamente, pelo fato da educação não ser imune à sociedade sob a qual foi organizada, também em seu contexto se materializam as contradições, as lutas entre classes e as desigualdades decorrentes deste processo. Como campo de luta, de manifestação do poder da ideologia capitalista dominante, a escola reproduz os embates, os antagonismos e por isto pode ser compreendida tanto como aparelho ideológico do estado, quanto campo de transformação revolucionária.

Para se engendrar políticas e práticas voltadas para a diversidade cultural, entendemos que além de se compreender as limitações da educação, é preciso compreender também que a legislação educacional, embora pressuponha a inclusão e a educação igualitária, está limitada por não promover a transformação dos meios reais e concretos de produção. Podemos dizer que uma proposta *Multicultural* crítica e revolucionária entende que

A gestão do conhecimento na escola precisa proporcionar ao ser humano a compreensão desta diversidade a partir da consciência da existência do outro e de sua valorização, como um elemento para o diálogo respeitoso na sala de aula. Ao mesmo tempo, possibilitar a todos a socialização das bases tecnocientíficas fundamentais do processo produtivo que, mesmo diante de diferenças culturais as mais diversas, pode oferecer uma real socialização do processo produtivo que permeia toda a humanidade globalizada. (SCHULZ, 2010, p. 64)

Sem que políticas educacionais e práticas pedagógicas correspondam a socialização do processo produtivo, oferecendo também a socialização das bases tecnocientíficas, cai-se na condição limítrofe de reprodução do *status quo* capitalista da expropriação.

3.6 FETICHE DA INDIVIDUALIDADE E LIBERALISMO NA LDB

O século XX, marcado principalmente pela experiência de sofrimento e genocídio da autodestruição humana engendrada pelas duas grandes guerras mundiais, destronou os ideais iluministas orientados pela centralidade positivista da razão humana. Ao mesmo tempo, o pós guerra marcou a consolidação do regime de produção capitalista que, na década de 1950 passou pelos seus “anos de ouro” e reafirmou os ideais de progresso iluminista. Estes dois momentos, aparentemente contraditórios, engendraram no pensamento científico,

principalmente a partir dos universitários do pós guerra que viviam o auge do consumismo e do expansionismo do capital, a idéia de que se estava adentrando numa nova época histórica. Disseminou-se a idéia de que a modernidade e o conjunto de seus antagonismos sociais haviam ficado finalmente no passado.

Ellen Wood (1999, p.9) enfatiza que esta fase próspera do capitalismo pós guerra contribuiu para a concepção de muitos universitários de que os antagonismos entre as classes sociais, e as lutas de classes decorrentes, agora deram lugar a intelectualidade que se manifesta numa *revolução cultural* como substituto da luta operária. Wright Mills (apud Wood, 1999, p.8-10) insistiu com a esquerda para que abandonasse a “metafísica trabalhista”. No início da década de 1960 o capitalismo, bem como o modelo de produção *Taylorista Fordista* começavam a demonstrar que o fôlego da prosperidade dava sinais de exaustão e estagnação. Mesmo assim, o ideal da ruptura histórica com a modernidade permanecera intacto, sendo celebrado por alguns ideólogos como sendo a chamada “pós modernidade”.

Neste contexto, difundiu-se a idéia de que a história teve seu fim. E este suposto fim teria, pelo menos, dois sentidos. O primeiro diz respeito ao desmoronamento das experiências socialistas e com isto a reafirmação sempre presente de que o regime capitalista se constitui como a última e única alternativa viável de organização produtiva e apropriação do trabalho humano. Por conseguinte, o segundo, se refere ao fato de que para os “pós modernistas” como Jenkins (apud CARDOSO, 1997, p.14 - 15) a história se constitui como um discurso mutável, relativo e problemático, fruto de trabalho posicionado epistêmica e ideologicamente. Cardoso (1999, p.15) conclui que para os adeptos da pós modernidade, tal como Lyotard, este “pós” se caracteriza

Pela “morte dos centros” e pela “incredulidade em relação às metanarrativas”. O primeiro ponto, se aplicado à história-disciplina, levaria a afirmar que os pretensos centros (entenda-se: lugares de onde se fala) a partir dos quais se afirmariam as diversas posturas diante da mesma não são legítimos ou naturais, mas sim ficções arbitrárias e passageiras, articuladoras de interesses que não são universais: são sempre particulares, relativos a grupos restritos e socialmente hierarquizados de poder (em outras palavras: não há história, há histórias “de” e “para” os grupos em questão). O segundo ponto significa que, no mundo em que agora vivemos, qualquer “metadiscurso”, qualquer teoria global, tornou-se impossível sustentar devido ao colapso nas crenças dos valores de todo o tipo e em sua hierarquização como sendo universais. O que explicaria o assumido niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica) impossíveis de ser hierarquizados de algum modo que possa pretender consenso.

A ruptura com as bases científicas da modernidade, na qual se lançam os “pós modernistas” se caracteriza como um reducionismo da realidade à esfera da subjetividade, ou melhor, do subjetivismo. Este postulado do subjetivismo nada mais é do que uma nova e implícita reafirmação da inestimável e intocável natureza humana. Diante dela não se pode considerar a existência de um *homo faber*, e nem *homo economicus*, apenas o *homo symbolicus*, como se pudéssemos abstrair o ser humano da sua realidade histórica concreta. Isto se fundamenta no fato de que, mesmo afirmando a ruptura, buscasse embasamento filosófico nas concepções de Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein, Foucault, Deleuze e Derrida. (CARDOSO, 1999, p. 15-16)

A ênfase na individualidade em detrimento da totalidade é uma característica continua e latente. Pois se parte do pressuposto que o ser humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares. O padrão da “verdade científica” não reside mais no mundo em si, nem na realidade externa comum a todos os seres humanos, ou a uma comunidade, mas limita-se a determinada pessoa em determinada situação, é uma “verdade” do momento. É por este motivo que Wood (1999, p. 120) pôde concluir que, no mínimo o

[...] pós modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana em geral. Ao invés disto, os pós modernistas enfatizam a “diferença”[...]

É por esta ênfase demasiadamente subjetivista que se pode compreender a valorização das identidades particulares, tais como etnia, sexo, raça, sexualidade; opressões e lutas distintas e particulares, ciência distinta e particular a alguns grupos étnicos. Neste contexto, podemos já estabelecer, pelo menos em parte, o papel da Lei 11.645/08 que obriga a valorização e o ensino da cultura afro-brasileira e indígena, mas não em sua totalidade, uma vez que está limitada às balizas econômicas determinadas pelo capital. Disto trataremos logo em seguida quando elucidarmos especificamente as concepções liberais, e supostamente, “pós” modernas da LDB. Destarte, vale-nos afirmar que Alex Callinicos (apud CARDOSO, 1999, p.17) percebe as mesmas tendências alienantes nestas manifestações “científicas” subjetivistas quando afirma que

[...] O pós modernismo revela-se como resultado da trajetória pessoal de intelectuais que podem ser considerados da “geração de 1968” no decorrer

da década de 1970: de portadores de esperanças revolucionárias desiludidas, muitos deles passaram ao abandono da crença na possibilidade de uma transformação social global; daí, ao apoio entusiástico a movimentos parcializados de luta ou reivindicação (feminismo, regionalismo, movimento gay, ecologismo, movimento negro, etc.), associado a um “frentismo” mal explicado; vários, indo além, desembocaram por fim na social-democracia, no neoconservadorismo ou no neo liberalismo.

É possível, pelas afirmações anteriores, identificar pelo menos três contradições nesta “corrente” de pensamento. A primeira é que os pós modernistas afirmam que a história já teve seu fim, e de que a sociedade está, no regime capitalista, organizada da melhor maneira possível. Mas ao negarem a história, não fazem outra coisa senão, ao mesmo tempo e contraditoriamente, afirmar que estamos em um novo ciclo histórico, a “pós” modernidade. Fundamentam-se na negação da história universalizante, mas o aplicam na justificativa de que a modernidade fora superada.

A segunda contradição que nos é possível elencar se fundamenta no fato de que ao negar de forma muito enfática qualquer tipo de discurso universalista, esconde-se, ideologicamente, o domínio globalizado do capital. Ao mesmo tempo, seus efeitos são perceptíveis concretamente, onde a ênfase na subjetividade foi também um dos pilares da reestruturação produtiva, que neste campo da individualidade, procurou eliminar qualquer desperdício pelo total aproveitamento do trabalho humano, tornando a acumulação flexível. O *Toyotismo* visto desta forma é correlato aos ideais liberais que engendraram o conceito “pós” para retroalimentar o capital, superar suas crises estruturais garantindo a manutenção dos interesses dominantes que orientam esse processo. Esta manutenção se concretiza numa terceira contradição, a de se negar a vertente de pensamento iluminista, creditando nela todos os crimes que são gerados pelo capital. (WOOD, 1999, p. 15-19)

Contraditório, o capitalismo se encontra no momento mais globalizado e universal do que nunca. Ao mesmo tempo, no momento mais segmentado, negando as bases materiais sobre as quais repousam seus pressupostos e sua exploração. Diante disto, como ainda afirma Wood (1999, p.17) não temos que aceitar os pressupostos “pós-modernistas” para compreender todas essas coisas. Muito pelo contrário, esses fatos clamam por uma explicação materialista. Marx, ao falar do *fetichismo da mercadoria* revelou, com bases nas suas análises materialistas, como o capitalismo se apropriou de forma tão sutil do trabalho humano que o coisificou. Não somente o trabalho empenhado na indústria se tornou estranho ao trabalhador, mas ele próprio, transformado em mercadoria pelo capital, tornou-se um estranho para si mesmo, um autêntico alienado. No campo da subjetividade, ao contrário do que a crítica

fomenta, o materialismo histórico dialético tem as ferramentas necessárias e suficientes para uma análise integral.

Saviani (2004, p. 22) solidifica esta afirmação quando defende que

No que se refere à perspectiva marxiana, essa iniciativa é particularmente adequada em razão do estereótipo que se disseminou, por certo com o concurso de determinadas correntes marxistas, segundo o qual Marx e os marxistas teriam colocado todo o peso de suas análises na estrutura econômica, reduzindo a subjetividade a mero reflexo das determinações materiais. Além de acertada, a iniciativa é particularmente feliz porque [...] em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade.

Como afirmamos anteriormente, no primeiro capítulo, sobre as bases de produção dos meios de vida repousam estruturas políticas e jurídicas que são por elas determinadas. Retomemos alguns elementos concernentes a nossa base teórico-metodológica. Ao produzir o seu meio de vida o homem é, inevitavelmente, conduzido a construir relações de produção. Ao construir estas relações, estabelece os padrões de normas e comportamentos que são inerentes ao processo, assim faz história, tem memória, desenvolve a linguagem e materializa o *cultus* e o *culturus*. Sua natureza não é dada, mas é produzida pelo próprio homem na adaptação do ambiente as suas necessidades, esta é sua essência, o trabalho. Considerando que o trabalho é a própria essência humana, e que as relações que os homens estabelecem os alienam do trabalho, tornando-o um elemento estranho, então sua essência também está alienada. (SAVIANI, 2004, p.28)

Mas esta alienação, ao contrário do materialismo de Hegel e Feuerbach, não se refere a uma abstração da razão. Refere-se isto sim as condições concretas pelas quais o homem realiza seu trabalho. O conceito de trabalho alienado já remete à produção material. “A alienação ocorre na história em que também se criam as condições para a sua eliminação”. Esta alienação histórica do homem em relação ao produto do seu trabalho materializa-se também no fato de que, pelo capital, tanto o trabalhador quanto o produto são transformados em mercadoria. As formas de conversão deste produto, e conseqüentemente, do seu criador em mercadorias obedecem às próprias formas da vida social. (SAVIANI, 2004, p.33)

As mercadorias possuem valor de uso e valor de troca. O valor de troca possibilita que, no âmbito do mercado, elas sejam trocadas. Mas para serem trocadas precisam ter algo em comum. Este é a quantidade de trabalho necessário para produzi-las. Por isto, como afirma Duarte (2004, p. 9), ao se referir ao valor de troca Marx “formulou o conceito de trabalho abstrato, ou seja, a quantidade de trabalho humano genérica e abstratamente considerado. É

essa abstração que permite a quantificação, a qual se materializa na mercadoria universal que é o dinheiro, o qual é puro valor de troca”.

È neste contexto que precisamos entender o *fetichismo da mercadoria*, quando o valor de troca não permite mais se observar o trabalho que fora necessário para sua produção. Fetichismo, neste sentido entendido como uma alienação da realidade, uma coisificação da mercadoria, um endeusamento do produto como se este tivesse algum tipo de vida própria. Se perde nesta alienação aquela compreensão que Marx desenvolveu nos primeiros capítulos de sua obra *O Capital* de que o que atribui valor à mercadoria é o trabalho humano, e que as trocas de mercadorias, são, na realidade troca de relações humanas, uma relação social. Newton Duarte conclui essa questão:

Ocorre que no mercado há um processo de compra e venda de mercadorias, e esse processo apresenta-se aos olhos dos seres humanos como sendo uma relação entre coisas, isto é, a aparência é a de que as relações estabelecidas no mercado seriam relações entre objetos, quando, na verdade são relações sociais. É a atividade humana de trabalho que é trocada no mercado. Aquilo que se mostra aos sentidos humanos como sendo uma relação física entre coisas é uma relação social, uma relação entre pessoas. [...] as mercadorias não tem em si mesmas a capacidade de se trocarem umas pelas outras, o que possibilita essa troca são as relações sociais. É assim que surge o fetichismo da mercadoria. (DUARTE, 2004, p. 11)

Marx definiu o fetichismo da mercadoria no seguinte trecho de *O capital*, recorrendo ao pensamento religioso:

Por isto, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. (MARX, 2010, p. 94)

Este desvio que o fetichismo promove em desarticular a mercadoria das suas raízes sociais concretas, da sua própria produção pelo trabalho humano, se constitui como instrumento do capital globalizado na afirmação de sua ideologia dominante. Os produtos das ações humanas, a historicidade e materialidade dos processos, tal qual acontece com a mercadoria, são vistos pelos próprios seres humanos como se fossem comandados por forças da natureza, alheias à suas mãos criadoras. Entre os muitos fetiches criados pela sociedade capitalista, na manutenção de seus interesses liberais capitais, está posto o da individualidade.

O fetichismo, como demonstramos, submete os seres humanos ao domínio daquilo que ele atribui poder. Ao invés da individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto educativo, intencional, condicionado às relações sociais construídas, ela passou a ser considerada algo que comanda as relações sociais. Neste sentido, as ênfases demasiadamente subjetivas do “pós” modernismo, não fazem outra coisa, senão cumprir o seu papel de transformar, tal qual a indústria, o ser humano em mercadoria atribuindo à sua subjetividade um poder fantasmagórico.

A subjetividade passou a ser considerada como aquilo que comanda a vida das pessoas em nome de uma liberdade individual abstrata, e também, fantasmagórica, que no cumprimento dos ideais liberais, não passa de uma negação da liberdade. Uma vez que, como conclui Duarte (2004, p.12) “ao contrário do que muita gente pensa, a individualidade livre não se forma por processos espontâneos”, ao acaso. Arrematou-se assim, a liberdade, enquanto uma produção histórica das mãos do homem, relegando-a a animação fetichista convencendo-o da sua inacessibilidade. Este é o ideal capital no seu mais sutil e perverso domínio de classe.

A leitura materialista empreendida por Marx denota um caminho contrário a suposta harmonização niilista defendida pelos “pós” modernistas. Ao afirmar, no *Dezetoit Brumário de Luis Bonaparte* que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem como circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” Marx (1977b, p. 203) elimina a harmonia positivista pela leitura dialética das subjetividades. Dessa feita, compreende-se, dialeticamente, que o homem produz sua existência, mas a produz de forma alienada. A existência humana pode ser compreendida como o próprio antagonismo das objetividades sociais e históricas e as intersubjetividades das relações estabelecidas entre sujeitos subjetivos. Dessa forma se eliminam, pela dialética, a leitura formal da realidade subjetivista. Concordamos com Saviani (2004, p.26) quando, diante de um conflito posto num debate entre as afirmações contrárias na frase de Marx, que

Assim, em vez de pensar o problema segundo os cânones da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos opostos, caberia pensá-lo em termos dialéticos, em que os pólos opostos não se excluem, mas se incluem determinando-se reciprocamente. No caso que está sendo considerado, em lugar de termos que decidir entre duas proposições mutuamente excludentes, a saber, ou os homens determinam as circunstâncias ou são determinados por elas, cabe considerar que os homens determinam as circunstâncias e são

determinados por elas. Em vez do pensar formal, esta é a forma dialética de pensar. É este o método de Marx.

Assim o individuo “só pode se constituir como homem e, nesta condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens [...] Em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade” (SAVIANI, 2004, p.41)

Partindo-se do conceito de fetichismo, enquanto ferramenta do capital e fenômeno freqüente que tem sido aplicado na leitura das ênfases demasiadas na subjetividade, podemos compreender as limitações que por sua própria ordem liberal, se abatem sobre o que é proclamado na LDB, contrário àquilo que é real e realizável em nosso contexto social, político e econômico. Isto porque o real se move por intermédio dos interesses econômicos determinantes da função da educação na sociedade de classes. Já aprofundamos esta questão anteriormente quando elencamos as principais mutações que a propriedade privada e, ao seu lado, a apropriação privada dos meios de produção legaram a educação. Ao mesmo tempo, das influências que as concepções pedagógicas sofreram diante das exigências do mercado de trabalho e dos modelos *Taylorista Fordista* e *Toyotista*, principalmente com a flexibilização do acúmulo de capital sobre o trabalho humano concreto e fantasmagórico. A principal herança que nos foi legada destes processos foi a concepção de modelos distintos de educação, um para classes dominantes, outro para as classes oprimidas, subalternas e marginalizadas.

Diante do capitalismo cada vez mais globalizado e sua ênfase no individualismo que tem se concretizado nas relações sociais, o fetichismo do qual falamos anteriormente, é o consumismo mercadológico que passou a orientar as relações humanas. Não é possível valorizar a contribuição das experiências particulares sem que isso não signifique uma alienação se considerarmos que a Lei 11.645/08 não possibilita a alteração nas bases produtivas e, por conseguinte, a transformação social e a concreta inclusão dos segmentos marginalizados. Não se trata apenas de uma responsabilidade escolar, relegada ao cumprimento de Lei e diretrizes pelos professores.

Ao mesmo tempo, não se pode anular o papel da educação diante de uma lógica formalista. A escola, enquanto estrutura constituída sobre as relações sociais, e estas, sob as bases materiais, reproduz os interesses dominantes. Mas, para não se polarizar a questão, mesmo com este forte traço reprodutivista, a escola, ainda que contraditoriamente, configura-se também como campo de debates e antagonismos, passível da construção de conhecimentos

que pressuponham uma transformação social e econômica. A educação é, nesta dialética, reprodutora e transformadora, condicionada e condicionante.

Nesta perspectiva contraditória, também não se pode negar a contribuição da obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política como nos afirma a Lei 11.645/08. Mas, é preciso entender que existem objetivos proclamados e objetivos reais. E isto só é possível quando entendemos que a escravidão do trabalho ao capital, sob a aparência da liberdade que engendrou o fetichismo da mercadoria, abriu um abismo entre a aparência e a essência, entre a forma e o conteúdo da realidade concreta, entre o direito e o fato. E estas cisões revelam as contradições da ideologia liberal. Levados em conta os anúncios previstos na LDB, os objetivos proclamados, percebe-se que as contradições são sua força e sua fraqueza. Pois

[...] é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção. Mas também é sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente. (SAVIANI, 2008b, p.101)

3.6.1 Diferença e desigualdade: problema semântico diante da Lei 11.645/08

Recentemente, uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Rondônia- UNIR com o tema “Diversidade Cultural e formação de professores” elencou a forma como os pedagogos desta região da Amazônia rondoniense estão sendo preparados para colocar em prática, na sala de aula, as exigências da lei 11.645/08. Aconteceu simultaneamente nos Campi da Universidade Federal de Rondônia - UNIR estabelecidos nos municípios de Ariquemes, Rolim de Moura, Ji-Paraná, Guajará-Mirim e Porto Velho. Os questionários tabulados apresentam dados empíricos que estimulam análises interpretativas instigantes. O primeiro dado que saltou aos olhos é a participação dos informantes que, sendo de forma espontânea e tendo como “motivação” o interesse pela temática, oferece uma visão preliminar de como, nos diferentes campi da UNIR, a diversidade suscita interesse de ser objeto de uma

reflexão política e curricular. A participação de cada Campi variou entre 18% a 23% do total. (SCHULZ, s/d, p.6)

Outro fator, que nos interessa mais especificamente, é que, dos 56% que responderam já ter conhecimentos em relação à temática, cerca de 80% elencaram a necessidade do reconhecimento e do respeito à diversidade cultural. Estes números apontados por esta pesquisa, que colocam em grande evidência a questão do respeito, podem denunciar uma concepção estanque de cultura, como um conjunto estático de normas, crenças, conhecimentos e experiências, da cultura como algo isolado, à parte do todo, e não num processo dialético contínuo, como já afirmamos em outro momento. Seria uma manifestação do fetiche da individualidade? Possivelmente, dado que a maioria dos informantes entendem que estes conhecimentos tenham sido adquiridos em uma disciplina chamada *Educação com povos da floresta*. (SCHULZ, s/d, p.6-7)

Considerando-se a realidade da Amazônia rondoniense, sabemos que há uma acentuada diversidade cultural construída ao longo do tempo. Ela diz respeito aos povos que inicialmente habitavam estas terras e posteriormente, aos que aqui se estabeleceram oriundos de contingentes populacionais que migraram no âmbito do nosso território. E ainda, a uma diversidade fruto do contato destas diferentes culturas. Todavia, não basta reconhecer a diversidade. É necessário compreendê-la, examinar com profundidade as suas matrizes, as suas modificações, e correlacionar esta trajetória histórica com as imposições a que foram submetidas pelo regime de produção capitalista e a decorrente expropriação do trabalhador.

Disto decorre, a nosso ver, uma implicação de ordem teórico-metodológica para a pesquisa e para a prática educativa: a desnaturalização da idéia de desigualdade que acompanha a idéia de diferença, como se ambas fossem sinônimos de diversidade. Ou seja, acreditamos que se faz necessário compreendermos os aspectos ideológicos presentes nas concepções e nas práticas que se apresentam como negação ao etnocentrismo, mas que terminam por apenas deslocar o eixo europeu para outros espaços, isolando-os. Assim sendo, caem em uma armadilha positivista ao negar a dialética, e não atentar para as relações interculturais que se processam continuamente. No campo educacional, se expressam claramente em propostas e ações que reivindicam uma diferenciação tão específica em nome da cultura de a, b, e ... z, ao ponto de impedir que as trocas se processem. Nesse sentido, a diversidade que nos constitui enquanto humanos, e nos possibilita sermos o que somos com nossas idiossincrasias, nos alienam das nossas convergências globais.

Santos (2005, p.12), mesmo não tendo identificação com o aporte teórico metodológico por nós empreendido nesta pesquisa, foi feliz ao afirmar que as “pessoas e grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Esta afirmação, se amparada por uma leitura dialética que procura reconhecer a individualidade na universalidade, não a diluindo pela negação, nem pela ênfase subjetivista, se constitui em baliza para o reconhecimento dos grupos étnicos e sociais marginalizados, como também, para a construção de práticas educacionais que percebam os mecanismos históricos, sociais e econômicos que motivaram as suas origens.

Este movimento de buscar aquelas idéias e filosofias que estão veladas nas sociedades humanas em cada época histórica motivando ou inibindo determinados acontecimentos, é o movimento pela busca da própria historiografia crítica que possibilita uma abordagem mais ampla da diversidade cultural presente hoje nas salas de aula. Sem a compreensão desses mecanismos, o multiculturalismo pode não passar de uma proposta pedagógica alienada ou de um *pseudomulticulturalismo*.

3.6.2 Cultura brasileira e educação intercultural

Falar em *Cultura brasileira*, igualmente de *povo brasileiro*, evitando-se leituras positivistas, somente é possível quando entendemos que aquilo que se quer representar nestas expressões é o conjunto de processos históricos e contrariedades das relações sociais não harmônicas. Pois

[...] nada pode ser mais dialético, no sentido primitivo e epistemológico deste termo, do que o conceito de cultura brasileira: essa coisa que resulta do que é e do que há de ser, do que se fez e do que se deixou de fazer, do que se quis e do que se rejeitou – tudo isso na quase impensável simultaneidade das contradições históricas. [...] Eis porque admito a legitimidade do conceito de cultura brasileira (no singular), uma vez que este se fundamente numa sutil concepção dialética (e , logo, dinâmica) da realidade cultural. (MORAIS, 1989, p. 12-13)

A isso concerne dizer que o conceito de cultura, enquanto um processo de seleção e filtragem, de conflitos entre contrários, no qual nos apoiamos, está presente na expressão *cultura brasileira*, senão estaríamos lidando com uma abstração. E quando um professor depara-se com as desigualdades sociais e com as diferenças culturais e étnicas na sala de aula,

está lidando com uma realidade concreta, com um aluno concreto, e não com uma abstração. Quando empregamos esta expressão para representar o todo da sociedade compreendida no território, para expressar o conjunto do *Povo brasileiro*, entendemos que a *população* é uma abstração se não considerarmos as classes que a compõe. Por sua vez, *classes* também é uma abstração se “ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada.” (MARX, 2005b, p. 39)

A concreticidade do aluno não se define, por exemplo, pelos seus próprios interesses como sugeriu o *escolanovismo* e continuam insistindo os “pós modernistas”. Mas se define pelos seus interesses reais, determinados pelas condições sociais que o situam enquanto individuo concreto. (SAVIANI, 2004, p.48) Estas condições sociais, no entanto, não se encerram na escola, pelo contrário, envolvem-na e a determinam em aspectos pedagógicos e regimentais. Todos os instrumentos escolares, neste contexto são, em última instância, a gerência ampliada dos ideais liberais do capitalismo globalizado.

Daí a hipocrisia da ideologia igualitária, quando finge ignorar tudo que se passa fora da escola e como dentro dela as disparidades têm livre curso: “omitindo proporcionar a todos o que alguns devem à sua família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais. Ainda mais: ele “duplica-as” na medida em que as consagra através de resultados escolares pois estes depressa se transformam em apreciação da pessoa em si: “Ele não é dotado, não é inteligente... visto que não triunfou na escola”. (SNYDERS, 1981, p. 25)

Podemos assim, na dialética, concordar com a afirmação de Cristina Machado (2002, p. 25) sobre o fato de que “a competitividade social não é iniciada somente com a busca de um trabalho, como muitos poderiam pensar, mas começa na vida escolar”. Logicamente, começa na escola porque ela se constitui, no contexto capitalista, como um aparelho de manutenção dos interesses dominantes. A competição e a meritocracia precisam ser ensinadas aos alunos, para que desempenhem o seu papel na sociedade. No contexto desta competição a diversidade cultural passa a ser ignorada pelo desconhecimento total ou parcial dos professores, e ideologicamente, pelos planejamentos curriculares. Dessa maneira, a exemplo da sociedade, a escola corrobora a marginalização social e cultural. Todo padrão cultural que não coincide com a cultura economicamente dominante, hegemônica, é ignorado ou até mesmo retalhado como sendo imprestável à aprendizagem do aluno. Basta-lhe o necessário para que possa reproduzir o *status quo* social amparado no modo de produção capitalista e na superestrutura erigida sobre ele, onde se encontra a cultura hegemônica.

Wyman (2000, p. 7) cita um exemplo típico na educação escolar norte americana que demonstra a dificuldade enfrentada pelos alunos negros no contato com o ensino predominantemente voltado à cultura dominante dos brancos. Estes alunos têm basicamente duas formas de reagir, criando uma contracultura que desafia a autoridade da escola ou comportando-se como um aluno branco. Na primeira opção temos os alunos que por meio do vestuário, das atitudes e do modo de falar afastam-se da cultura dominante. Em paralelo, no caso dos negros que foram trazidos para o Brasil colônia, esta rebeldia se materializava na morte, seja por iniciativa própria no suicídio ou nas mãos do carrasco.

Já aqueles que passam a se comportar como alunos brancos, naquela situação estadunidense, submetem-se integralmente à autoridade da escola, na busca de reconhecimento, boas notas e um futuro melhor. Aqui também é possível traçar paralelos com a situação do negro e do indígena no Brasil colônia e moderno. Trata-se de render-se totalmente a condição posta pela sociedade. Na colônia, render-se ao senhor do engenho e à catequese cristã, render-se à escravidão assimilando-a como única e imutável situação. Neste processo podemos compreender dois processos que aparecem sempre arraigados à formação e ao contato entre culturas distintas, o etnocentrismo e a aculturação.

Segundo Levi-strauss (apud MORAIS, 1989, p.20) aculturação

[...] compreende aqueles fenômenos surgidos onde grupos de indivíduos que tem culturas diferentes entram em contato contínuo de primeira mão, com subseqüentes mudanças nos padrões da cultura original de uma dos grupos ou de ambos.

Ao lado do processo de aculturação que acontece no contato entre culturas distintas e que acaba exercendo maiores impactos na cultura política e economicamente menos poderosa, manifesta o etnocentrismo. Este se manifesta como força e necessidade que cada cultura apresenta em compreender-se como o centro, pois para cada cultura “as demais principiam não sendo mais que fantasmagorias, falsas aparências só passíveis de ganhar alguma consistência após um longo processo de conhecimentos”. (MORAIS, 1989, p.23)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre as relações entre Trabalho, Educação e Diversidade Cultural percorreu períodos históricos determinados demonstrando o que se consolidou na tradição marxista com a afirmação de que, desde o advento da propriedade privada, toda história tem sido a “história da luta de classes”. (ENGELS, 2006, p. 29). Tratamos como a relação entre trabalho manual e intelectual, nessa luta, engendrou a educação na antiguidade e a consolidou como um instrumento de domínio e de manutenção de interesses dominantes de maneiras diferenciadas em cada tempo. Procuramos demonstrar como isto se manifestou ao longo da história. Com o auxílio de vários autores demonstramos as similaridades que unem as Idades Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Por meio de características sociais que são determinadas pela propriedade privada em todos os tempos. A educação não passa ao largo destas determinações, pelo contrário, elas são os seus condicionantes históricos e ideológicos.

Fundamentamo-nos na afirmação de que o ser humano se define pela capacidade de adaptar a natureza a suas próprias necessidades, e que isto se constitui pelo trabalho. Ao mesmo tempo o ser humano foi alienado da sua própria força produtiva quando esta foi relegada ao domínio da propriedade privada que instaurou a sociedade de classes com interesses antagônicos. Com base neste aspecto, demonstramos como negros e indígenas foram historicamente submetidos à exploração da sua força produtiva, sob a égide da classe que advogava para si a dominação político econômica sobre as demais. Foi neste contexto que reconhecemos a marginalização étnica que tem sua origem na apropriação privada dos meios de produção e perpetua-se historicamente na medida em que os ideais burgueses da modernidade reafirmam-se continuamente no modo de produção capitalista. A questão étnica não deveria ser alienada desta perspectiva. Afinal, mudanças quanto ao reconhecimento e inclusão da diversidade cultural só poderão apresentar-se em definitivo quando as bases materiais das sociedades humanas forem alteradas e com elas as superestruturas jurídicas, educacionais, culturais, filosóficas, etc.

Distante desta perspectiva transformadora da realidade humana em todo o seu conjunto, em toda a sua superestrutura, a inclusão daquele que tem sua origem nas minorias étnicas não produz outro resultado, a não ser o de adestramento para o exercício profissional no ambiente social que, em tempos atuais, se apresenta dissimuladamente harmonizado pelo

capitalismo global. Também é possível inferir que, deixando-se de lado a análise mais aprofundada da realidade social do nosso território, suas classes e antagonismos, a inclusão servirá como mecanismo de domesticação do diferente não se engendrando uma nova organização social que possa oferecer o devido espaço, seja no conhecimento historicamente construído pela humanidade quanto nos seus saberes locais.

Após análise destes condicionantes materiais, históricos, políticos e econômicos compreendemos que a cultura dominante também é parte da superestrutura constituída sobre a forma como nos apropriamos dos meios de produção numa sociedade capitalista. Não podemos, de toda forma, deixar de considerar que a Lei 11.645/08 pode promover transformações no ambiente escolar. Quando observada de forma mais restrita, ela pode ser considerada um incentivo, ou até mesmo, um mecanismo de fomento de práticas escolares que engendrem uma educação inclusiva, participativa. Ao mesmo tempo, ela é fruto de lutas de segmentos marginalizados no contexto da nossa sociedade, e da atividade de pesquisadores que se preocupam com a superação deste contexto por meio da educação institucionalizada.

Mas, para que não cometamos nenhum equívoco sobre as expectativas que depositamos no ambiente escolar, nossa pesquisa caminhou no sentido de uma concepção dialética da educação, tanto em seu nível normativo quanto prático pedagógico. Ressaltamos que não podemos esperar de leis, diretrizes e práticas escolares a redenção dos males que afligem nossa realidade permeada pelos antagonismos sociais. Ao mesmo tempo, não podemos reproduzir uma crítica sem considerar as perspectivas de transformação social que se amparam no potencial velado de superação das desigualdades e no engendramento de uma nova ordem presentes no ambiente escolar. Para isto, posicionamo-nos na leitura dialética da realidade, e não por último da educação institucionalizada como parte dessa realidade. Somente nessa perspectiva dialética podemos reconhecer os elementos que tornaram a educação condicionada aos interesses dominantes ao longo da história da humanidade. Isto porém, ao mesmo tempo em que pôde engendrar manifestações, insurreições e transformações. É nessa fundamentação que podemos reconhecer que a educação é ao mesmo tempo, condicionada e condicionante. Reproduz os interesses dominantes, mas contraditoriamente, abre perspectivas de transformação social.

O problema da marginalização étnica é um problema de marginalização social de classes com interesses conflitantes. Como afirmamos anteriormente, a valorização unilateral das culturas locais, seus saberes e práticas, se ampara na falsa idéia de que os conhecimentos historicamente sistematizados pertencem à cultura hegemônica, são seus traços correlatos de

dominação. A socialização do trabalho humano e ao mesmo tempo das bases tecnocientíficas são necessárias para o advento de uma sociedade igualitária, onde culturas e etnias possam também compreender-se em igual situação, sem que haja a homogeneização das suas particularidades. Por este motivo essa pesquisa analisou os condicionantes históricos, políticos e econômicos que legaram ao negro e ao indígena a marginalização social, e por sua consequência, também a exclusão étnica.

Na medida em que a educação pública e gratuita promove a apropriação do conhecimento sistematizado ao longo da história e dessa forma, devolve aos filhos das camadas populares o conhecimento que lhes foi expropriado pelo modo de produção capitalista já oferece condição para o engendramento de transformações sociais. Não foi por acaso que Lenin e os grandes pedagogos da revolução bolchevique trataram tão logo se instaurou a revolução, de reformular também a educação com vistas a constituição definitiva de uma sociedade fundamentada no comunismo. Da mesma forma, consideramos que o processo educativo quando proporciona a passagem do senso comum à consciência filosófica, cumpre com o papel de cooperação e orientação para uma nova consciência coletiva. A consciência revolucionária que percebe a necessidade de transformação nas bases sob as quais se fundamenta o modo de produção capitalista, o qual tem se apresentado, dissimuladamente, como a melhor forma de organização social. Esta é a base da formação humana Omnilateral e politécnica

Tratamos de aprofundar teoricamente as três categorias: Trabalho, Educação e Diversidade Cultural a fim de traçar as relações e os condicionantes históricos e econômicos que lograram ao Brasil uma realidade pluricultural. Neste sentido, ao analisarmos a Lei 11.645 não o fizemos concentrados numa realidade restrita como a de uma escola ou localidade, mas no contexto da sociedade brasileira a partir da compreensão e análise dos seus antagonismos. Acreditamos que esta pesquisa possa abrir um leque de possibilidades para novas leituras. Ela pode ser aprofundada a partir do estudo de práticas escolares que se materializam a partir da obrigatoriedade da Lei 11.645/08. Os autores pesquisados lançaram luzes quanto a probabilidade desta lei incentivar um demasiado *folclorismo* com o estereótipo do índio e do negro. Este seria um caminho possível para ampliarmos a discussão desta dissertação no campo do ensino fundamental.

Outro campo de pesquisa que se vislumbra é o estudo mais aprofundado de práticas escolares voltadas para a diversidade cultural no contexto indígena ou de Afro brasileiros remanescentes de Quilombos. Tal motivação decorre de uma indagação que surgiu no

decorrer desta pesquisa. Cabe investigar se as escolas voltadas para estas realidades, como por exemplo, as escolas para indígenas, ao valorizarem os saberes locais conseguem conjugar os conhecimentos historicamente construídos de forma que os estudantes possam se apropriar do conhecimento sistematizado ao longo da história.

Entendemos que esta pesquisa contribuiu dialeticamente, para o aprofundamento das relações existentes entre Trabalho, Educação e Diversidade Cultural a partir dos seus condicionantes materiais, históricos, socioeconômicos e culturais na mesma medida em que fomenta novas investigações e abre oportunidades para novas produções de caráter científico. Ao mesmo tempo, ela já nos dá subsídios teóricos metodológicos para a compreensão da diversidade cultural a partir da leitura dialética da realidade. Neste sentido, entendemos que contribuiu para o aprendizado, aprofundamento e debate teórico sobre a temática e apontou caminhos para a sua interpretação no contexto da totalidade das relações sociais. Por este motivo podemos concluir que, sem o aparato da leitura histórica, crítica e dialética do processo educativo, não é possível observar os condicionantes econômicos, históricos e materiais que determinam estas relações e não por último a educação institucionalizada. A transformação destes determinantes materiais, em perspectiva dialética, promovem a transformação da educação na mesma medida em que uma educação emancipadora e omnilateral pode contribuir para o engendramento de transformações sociais concretas. No entanto, transformações nas bases produtivas que determinem o fim do capitalismo e o início de uma sociedade fundamentada no comunismo são essenciais para que essa educação possa se concretizar de maneira plena.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARISTÓTELES. **Política**. In: ARISTÓTELES. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (coleção Os pensadores).
- BENCI, J. **Economia Cristã dos Senhores no governo dos escravos**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.
- BENTO, M.A.S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M.A.S (orgs). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-57.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- BRASIL (1996). Lei 9.394 de 24/12/1996: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação.
- CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, V (org.). **Cultura e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, V (org.). **Cultura, Linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia Socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARDOSO, C. **Os professores em contexto de diversidade**. Porto: Profedições, 2006.
- CARDOSO, C.F., VAINFAS, R. **Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CARNOY, M. **Estado e teoria política**. [tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas]. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000
- COLARES, A. A. COLARES, M. L. I. S. GOMES, M. A. O. **História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária**. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p.197-213, jun.2010.*

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DO CARMO. Paulo S. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

DUARTE, N (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores associados, 2004.

ENGELS, F. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. In: MARX, K e ENGELS, F. **Obras escolhidas**, vol3. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Limitada, s/d. 143p.

FEUERBACH. Ludwig. **Preleções sobre a essência da religião**. Campinas: Papyrus, 1989.

GOMES. N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M. MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67 – 89.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

HELOANI, José Roberto. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

HUME, D. Investigação acerca do entendimento humano. In: **HUME**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (coleção Os pensadores)

KUENZER, A. Z. “Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p.45-59.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educacion Comunista - Articulos y Discursos**. Traducido del ruso por V. Sanchez Esteban. Moscú. Ediciones en Lenguas Extranjeras. S/d.

LARAIA. R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

LENIN. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Global, 1987.

LINS. A. M. M. **Educação Moderna: contradições entre o projeto civilizatório Burguês e as contradições do capital**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOCKE, J. Ensaio acerca do entendimento humano. In: **LOCKE**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (coleção Os pensadores)

LOMBARDI, J.C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese de livre Docência, 2010

MACHADO, Cristina G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: Da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, C. E; MONTEIRO, J. P. Vida e Obra. In: **LOCKE**. São Paulo: Nova cultural, 2005. (coleção Os pensadores)

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/>. 29ª. Reunião Anual/ Anped/ 2006. Acesso em: 28 jun. 2011.

MARX, K. Prefácio à contribuição à crítica da Economia Política. In: MARX, K., ENGELS, F. **Karl Marx e Friedrich Engels: Textos III**. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

_____. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K., ENGELS, F. **Karl Marx e Friedrich Engels: Textos III**. São Paulo: Edições Sociais, 1977b.

_____. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O Capital: Crítica da economia política**. livro 1, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. ENGELS, Friedrich. **O Manifesto comunista de 1948 & cartas filosóficas**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. In: **MARX**. São Paulo: Nova Cultural, 2005b.

MCLAREN. P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO. L.I.A. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT. F. C (Org). **Os clássicos da Política, vol. 1**. São Paulo: Ática, 2001.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES NETO, Benedito R. **Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MORAIS, R. **Cultura Brasileira e Educação**. Campinas: Papyrus, 1989.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular - particular - universal. In: ABRANTES, A. e outros (org.) **Método Histórico Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PISTRAK. M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIZZI, Laura C. V. **A politécnia no Brasil: história e trajetória política**. Ver. Educ e filo. Jul./Dez. 2002, vol. 16, nº. 32.

PLATÃO. **O Banquete**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SANTOS, B.S. **Tensões da modernidade**. Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea - UFRJ. Agosto de 2005.

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores associados, 2004.p. 21-51.

____. **A nova lei da educação (LDB):** Trajetória, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

____. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luiz (Orgs). **História e História da Educação: O debate teórico-metodológico Atual**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009a.

____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. Jan. /abr. 2009b, vol.14, nº. 40.

____. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. Jan. /abr. 2007, vol.12, nº. 3.

SAVIANI, N. **Concepção socialista de educação: a contribuição de nadedja krupskaya**. Revista HISTEDBR On-line, Abr. 2011, número especial, p. 28-37.

SCHULZ, A; COLARES, A. A. Politecnia e Multiculturalismo: diálogos aproximativos. In: AMARAL, N.F.G.; PESSOA M. S.; BRASILEIRO, T.S.A. (orgs). **Educação, Cultura e Linguagem**. Curitiba, CRV, 2010. p. 51-65.

SNYDERS. Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Lisboa: Moraes Neto, 1981.

WEFFORT. F. C (Org). **Os clássicos da Política, vol. 1**. São Paulo: Ática, 2001.

WOOD, E. M., FOSTER, J.B. **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999.

WYMAN, S. L. **Como responder à diversidade cultural dos alunos**. Porto: ASA Editores, 2000.