

# Modernidade e educação na América Latina

Nilson Joseph Demange\*

É evidente que este tema proposto para uma visão geral dos problemas educacionais da América Latina visa mais a possibilidade de um ensaio interpretativo do que de uma análise conclusiva. Todavia, isso nos permite considerar pelo menos a pertinência de algumas análises abrangentes em relação às características gerais de diversos países e sociedades envolvidos, como também alguns problemas concretos que estão por trás da manifesta heterogeneidade de situações encontradas no continente.

O tema da modernidade da América Latina tem sido instrumento para uma visão comparada das concepções de processos educacionais, assim como dos econômicos, sociais e políticos em relação aos existentes nos países mais desenvolvidos na atualidade. Essa comparação pode trazer implícita a realidade desses países desenvolvidos como um modelo viável, *a priori*, sem considerar as mediações necessárias para uma análise comparativa correspondente às especificidades das condições e relações sociais históricas existentes entre nós. Esta consideração se faz necessária porque as condições e relações específicas latino-americanas foram construídas no decorrer da história, muitas vezes em íntima relação com alguns dos países mais desenvolvidos da atualidade, a despeito das muitas diferenças ainda existentes.

Não poderemos tratar aqui, evidentemente, de todos os principais aspectos envolvidos nos pressupostos da modernidade. Poderemos, isto sim, selecionar alguns fundamentais para os fins do nosso estudo. Nesse sentido,

vamos inicialmente analisar um dos principais conceitos que têm caracterizado a visão moderna de educação: o conceito de racionalidade.

## Modernidade e racionalidade

O conceito de racionalidade, como um principal atributo da modernidade, foi tratado por vários teóricos, com implicações notórias na interpretação dos processos históricos e atuais considerados modernos. Nesse sentido tiveram muito significado as análises desenvolvidas por Max Weber, que procurou explicar como “racionalidade em relação a fins” o agir característico do empresário capitalista, bem como o envolvimento do trabalhador industrial assalariado, o da pessoa jurídica abstrata no direito ocidental e do funcionário administrativo moderno.

“Isto porque o moderno capitalismo industrial baseia-se não só nos meios técnicos de produção, como num determinado sistema legal e numa administração orientada por regras formais. Sem esta, seria viável um capitalismo mercantil aventureiro e especulativo, ainda toda espécie de capitalismo politicamente determinados, mas não o seria empresa racional alguma sob iniciativa particular com capital fixo e baseado num cálculo seguro” (Weber, 1967: 10).

\* Prof. do Depto. de Administração e Supervisão Educacional, Faculdade de Educação/Unicamp.

As implicações históricas desse processo de racionalização, nas instituições educativas, podem ser indicadas através das palavras de Habermas, ao comentar algumas contribuições de Marcuse sobre o tema:

“A etapa dos *tempos modernos* seria então caracterizada por aquele processo de racionalização que começa quando o quadro institucional deixa de ser ‘invulnerável’ aos subsistemas do agir racional-com-respeito-a-fins. As legitimações tradicionais tornam-se criticáveis à luz dos padrões da racionalidade das relações meio-fim.(...)”

“Acompanhamos o processo da ‘racionalização de cima para baixo’ até o ponto em que a própria técnica e a própria ciência começaram a assumir, na forma de uma consciência comum positivista — e articulada como consciência tecnocrática — o valor histórico de uma ideologia sucedânea das ideologias burguesas desmontadas. E a dialética do iluminismo se torna mais aguçada na tese de Marcuse, segundo a qual a própria técnica e a própria ciência tornam-se ideológicas” (Habermas, 1975: 328).

Esta última referência de Habermas envolve a contextualização de instituições científicas e culturais, na etapa atual do capitalismo tardio dos países desenvolvidos, bem como o novo caráter de sua influência internacional em países como os da América Latina.

Em sua primeira etapa, por outro lado, a racionalização teve de enfrentar, antes de chegar ao nosso continente, as barreiras relativamente “invulneráveis” dos sistemas tradicionais mercantis, políticos e religiosos característicos das principais metrópoles coloniais: Espanha e Portugal. Manteve-se toda sorte de resistências, ou mesmo de proibições para os empreendimentos “racionais” produtivos e de difusão dos conhecimentos técnicos e ideológicos a eles necessários no âmbito das colônias.

Enquanto isso, os “tempos modernos” seguiram seu curso de desenvolvimento na Europa, principalmente na Inglaterra e França. Do seu relacionamento político e mercantil com Portugal e Espanha resultou um predomínio, especialmente da Inglaterra, sobre os resultados econômicos auferidos pela exploração colonial. Ou seja, tais resultados foram sendo transferidos das aludidas metrópoles, em sua maior parte, para a acumulação capitalista que se processava principalmente na Inglaterra. Segundo um tal sistema “racional” de subordinação, desenvolveram-se relativamente as possibilidades e interesses na modernização da América Latina. Dito em outras palavras:

“A América é parte de um sistema mundial organizado pelo capital mercantil europeu, mas não é reprodução da sociedade capitalista. Quando esta surge, a partir da Revolução Industrial, não fará outra coisa a não ser aproveitar-se do que foi preparado, ou servido em bandejas de prata. (...)”

“Pertencer ao sistema, ser parte dele, não exige forçosamente a introdução das relações de produção que caracterizam precisamente esse mundo novo, que surge a partir da Revolução Industrial. O capitalismo convive maravilhosamente bem com a escravidão, com a servidão, com as comunidades indígenas organizadas pelos espanhóis e nas quais a terra — principalmente de produção — é propriedade comum. Isto não inclui que, quando o necessita, destrua as antigas relações, suplantando-as com suas próprias, ou simplesmente crie relações sociais (as cria expressamente) não-capitalistas” (Pomer 1983: 157).

Essa interpretação de Pomer nos leva a refletir que, além da ideologia da racionalidade, existiria uma contradição implícita na colonização autoritária da América Latina em relação às formas modernas da emancipação so-

cial humana inerentes aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade característicos do iluminismo europeu e dos ideais da educação liberal.

## Educação, emancipação e integração

A “invulnerabilidade” (Habermas) das instituições sociais indígenas encontradas na América manifestou-se, inicialmente, sobre os interesses “menos racionais” de exploração mercantil trazidos pelos conquistadores coloniais. A legitimação tradicional daquelas instituições foi rompida, no entanto, pela força física e autoritarismo cultural, como formas de sujeição fundamentais utilizadas durante toda a exploração colonial, em vez da “racionalidade” das relações contratuais e jurídico-formais capitalistas.

A educação, entregue à Igreja Católica, teve nesse contexto um duplo papel na colonização: por um lado, serviu como um filtro às influências racionalizadoras dos países em que se desenvolvia o capitalismo e, por outro lado, fazia a inculcação dos valores de subordinação à ordem predominantemente despótica da colônia. Quando um ou outro desses papéis se chocava com os interesses mais ou menos inflexíveis das metrópoles, resultava numa intervenção ou crise dessa gestão religiosa na educação, como a que ocorreu com a expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII. Todavia, essa educação religiosa conviveu, durante todo o período da colônia, e mesmo após a independência de vários países da América Latina e Caribe, com as formas tradicionais da escravidão ou servidão dos índios (*encomiendas* e *repartimientos*) e negros africanos, educados de forma restrita para a sujeição e exploração, embora constituíssem a maioria da população de alguns dos fu-

turos países latino-americanos. Conforme observa Pomer:

“Colombo implanta nas Antilhas uma *encomienda-repartimiento* que contém a cessão de índios e terras aos conquistadores. Depois das Leis Novas, os *encomenderos* obtêm só tributo, e não as terras dos nativos e nem a obrigação destes de prestar serviços que não sejam decorrentes do pagamento de tributos. Insistimos: isto, em termos de lei. Por sua vez, os *encomenderos* assumem a obrigação de catequizar os índios e servir ao rei com armas, cavalos, gente e recursos, toda vez que for necessário. (...)”

“Diante da impossibilidade de os índios pagarem tributos em dinheiro e dada a necessidade que os conquistadores têm de mão-de-obra, a *encomienda* adquire a forma de uma tributação em trabalho. (...)”

“A escravidão de índios, negros e alguns grupos asiáticos é menor que no Brasil ou nas colônias antilhanas como o São Domingos francês (Haiti). Mas não devemos pensar que isso se deu por bondade superior dos colonizadores espanhóis em relação aos portugueses e franceses. A escravidão não foi maior na América espanhola simplesmente porque não foi necessária: a grande existência de mão-de-obra indígena submetida a diversas formas de servidão explicou suficientemente” (Pomer, 1983: 103 e 104).

O fato de a colonização ter-se baseado no trabalho escravo e na servidão deu origem a estruturas sociais, organizadas pela economia mercantil-exportadora, com grande rigidez no controle e exploração dessa mão-de-obra. Por outro lado, após a independência, os países de determinadas regiões onde essa mão-de-obra era mais escassa tiveram de optar, progressivamente, por uma economia baseada no trabalho assalariado.

Em favor disso, já havia, desde o século passado, o interesse da Inglaterra

em ampliar o mercado para seus produtos manufaturados e industriais, em troca da importação de produtos primários (alimentos e matérias-primas) de que necessitava. Nessa ordem de interesses, ampliaram-se os horizontes desses países, após meados do século passado, para a imigração estrangeira, principalmente européia, e para o uso da escola pública (leiga, geral e gratuita) como um instrumento de integração nacional. Essas tendências levaram os dirigentes de alguns países latino-americanos a buscarem um impacto mais diferenciado da modernização: na economia, pela ampliação do mercado agroexportador e interno, com base no trabalho assalariado; na educação, através do desenvolvimento da escola pública (leiga e gratuita); e na organização política, sob influência da democracia liberal. Senão, vejamos:

“Las inversiones ferroviarias, en industrias extractivas, y las flotas fluviales facilitaron la explotación de estos países de acuerdo con las potencialidades de cada región, ya fueran ganado, cereales, azúcar, café o frutas.

“A impulso de estas innovaciones, se crearon condiciones para la formación de mercados de trabajo. Sin embargo, los países americanos más favorecidos por esta corriente estaban demasiado despoblados para satisfacer la demanda criada por las nuevas condiciones. (...)

“Es así como los países más beneficiados por el proceso de migración fueron Argentina, Brasil, Uruguay, Cuba y, en menor medida, Chile y México. (...)

“En efecto aun cuando Uruguay, así como Argentina y Brasil, vivieron el ‘choque’ migratorio, según las características propias de cada país, los tres presentan una similitud muy elocuente: la concentración en ciertas áreas, en especial urbanas y en las zonas de influencia de éstas. Así, fueron Montevideo y sus alrededores,

el litoral Argentino y la costa oriental y sudoriental brasileña, las zonas que acogieron el alud migratorio, y en una medida muy inferior el resto de los respectivos países” (Albornoz y Moreno, 1968: 118, 119 e 123).

O contexto populacional dos países e regiões que ficaram à margem dessas influências modernizadoras poderá ser avaliado (levando-se em conta a limitação dos dados e fontes obtidas) ao analisarmos o seguinte quadro numérico e histórico-comparativo da formação populacional de alguns países latino-americanos e do Caribe:

Em alguns países e na região da América Central (principalmente Guatemala), segundo esses dados, a população indígena era a grande maioria da população total, até o século XVII, e deve ter permanecido expressiva até o século atual ou ter-se miscigenado com o fluxo de novos colonizadores espanhóis, sem que tivesse havido, posteriormente, grande fluxo de população negra escrava ou de imigrantes. Neste primeiro caso estão: México, América Central (Guatemala), Colômbia e Peru (podendo-se incluir, junto a eles, ao que tudo indica, países como Bolívia e Equador e, talvez, Paraguai). Num segundo caso, a presença da população negra tornou-se parte importante da população total, como no Brasil e em Cuba, onde o mesmo ocorreu, posteriormente, com a entrada de imigrantes predominantemente europeus. No terceiro caso, estão países como Argentina e Uruguai em que, ao que tudo indica, os imigrantes europeus e seus descendentes tornaram-se possivelmente a maioria da população (com presença marcante também no Chile).

Podemos encontrar, por trás dessa aparente heterogeneidade de situações, interesses específicos aliados às condições populacionais e culturais desses países, que influíram sobre a formação educacional destinada pelas classes dirigentes aos grupos étnicos que predominaram em suas classes subalternas. Nesses conjuntos de países,

## Quadro I

Dados históricos populacionais (em milhares) de alguns países (e região) latino-americanos

Países	Datas	População Total	Escravos Africanos Desembarcados	População Negra e Mulata	Índios	Imigrantes (Entrada)
México	1650 <sup>1</sup>	3800	—	50	3400	—
	1850 <sup>2</sup>	7662	—	—	—	—
	1900 <sup>3</sup>	13607	—	—	—	—
América Central	1650	650	—	30	540	—
	1850	2019	—	—	—	—
	1900	3794	—	—	—	—
Colômbia	1650	750	—	80	600	—
	1850	2243	—	—	—	—
	1900	4148	—	—	—	—
Brasil	1850	8000 (aprox.)	—	—	—	—
	1900	17318	—	—	—	—
	1701-1810 <sup>4</sup>	—	1891	—	—	—
	1811-1870 <sup>5</sup>	—	1145	—	—	—
	1770 (aprox.) <sup>6</sup>	—	—	1988	—	—
	1830-50 (aprox.) <sup>7</sup>	—	—	2515	—	—
	1851-1930 <sup>8</sup>	—	—	—	—	3851
Cuba	1850	1186	—	—	—	—
	1900	1573	—	—	—	—
	1701-1810	—	132	—	—	—
	1811-1870	—	570	—	—	—
	1770 (aprox.)	—	—	75	—	—
	1830-50 (aprox.)	—	—	603	—	—
	1902-1930 <sup>9</sup>	—	—	—	—	1083
Peru	1650	1600	—	90	1400	—
	1850	1888	—	—	—	—
	1900	3791	—	—	—	—
Argentina	1650	340	—	20	250	—
	1850	1100	—	—	—	—
	1900	4743	—	—	—	—
	1857-1924 <sup>10</sup>	—	—	—	—	5481
Uruguai	1650	5	—	—	5	—
	1850	132	—	—	—	—
	1900	809	—	—	—	—
	1901-1915 <sup>11</sup>	—	—	—	—	274

Fontes: 1. Pomer 1983: 154.  
2 e 3. Albornoz e Moreno, 1968: 107.  
4, 5, 6 e 7. Cardoso, 1982, p.23  
8. Albornoz e Moreno, 1968: 120  
9. Idem: 130  
10. Idem: 125  
11. Idem: 123

principalmente quando os consideramos em face da modernização capitalista, as condições econômico-sociais e educacionais privilegiaram ou marginalizaram, sob diferentes formas, esses diferentes grupos étnicos da população conforme os interesses de classes foram sendo constituídos, em termos de suas maiores ou menores possibilidades de participação na direção desse processo.

## Educação e trabalho

As condições analisadas anteriormente geraram maiores possibilidades de integração ou mantiveram a marginalidade social da colonização para a maioria da população desses países, principalmente em dois momentos históricos da modernização latino-americana. Primeiramente, conforme foram ou não incorporados aos diversos projetos nacionais de desenvolvimento agroexportador capitalista iniciados a partir de meados do século passado e, posteriormente, nos projetos de industrialização iniciados até meados deste século.

Exemplo disso pode ser visto, em relação à população negra, num estudo feito por *Ciro F. Cardoso*, segundo o qual, para evitar o acesso à terra aos ex-escravos (da mesma forma que na Guiana e nas Antilhas britânicas), no Brasil “a lei de terras de 1850 e medidas subseqüentes haviam estabelecido o virtual monopólio dos grupos dominantes rurais sobre a propriedade do solo”. “Isto teria frustrado a formação de um campesinato negro. Além disso, as formas variadas de contrato de trabalho, após a abolição, “implicaram sempre para o trabalhador rural um grau importante de dependência pessoal e limitações efetivas à sua liberdade”. Segundo o autor, essa marginalização social “não afetava só os ex-

escravos, como também os trabalhadores importados da China, Java ou Índia para as diversas ilhas do Caribe e para as Guianas (imigração que se deu principalmente entre 1838 e 1924, e — no sudeste brasileiro — colonos europeus que trabalhavam nas fazendas de café” (*Cardoso*, 1982: 104-105).

Essas condições de marginalidade e opressão social tiveram uma influência direta principalmente sobre a educação primária, oferecida nesses países para a maioria da população. É o que podemos constatar no Brasil, pelo Parecer da Comissão de Instrução da Câmara de Deputados do Império, de 1882 (antes da abolição dos escravos), sobre a situação do ensino primário, cujo relator foi o liberal *Rui Barbosa*. Esse parecer apresentou no Brasil um percentual de 78,11% de analfabetos (5 579 945), apenas em relação à população livre de 8 419 672 habitantes e somente deduzidos os menores de cinco anos. Esse dado foi então comparado pelo relator com outros: dos Estados Unidos em 1870 (14,67%), da França em 1869 (20,16%), da Holanda entre 1868-1872 (7,23%) e da Espanha em 1860 (75,26%) (*Rui Barbosa*, in *Freire*, 1989: 116).

O contraste entre esses países pode nos indicar a consciência que tinham os dirigentes liberais de então sobre a pobreza da cobertura educacional do ensino primário oferecido no Brasil, durante o período final da escravidão, principalmente quando comparada à dos outros países capitalistas assinalados. Indica-nos também a consciência que havia da maior proximidade do Brasil em relação à situação de países como a antiga metrópole colonial espanhola, cuja situação seria próxima também de Portugal.

Em alguns desses países latino-americanos, por outro lado, desde fins do século passado até o auge da crise da economia baseada na agroexportação, por volta de 1930, muitas pressões foram exercidas sobre o Estado e a administração pública pelos novos grupos assalariados urbanos. Esses

grupos cresciam mais onde se concentrou a imigração européia, juntamente com o processo de urbanização, em decorrência: 1) da crise da agroexportação, que os levava a migrarem para os centros urbanos, e 2) do crescimento do mercado interno capitalista que se processava de forma complementar às necessidades da agroexportação.

A infra-estrutura urbana e tecnológica necessária ao transporte, beneficiamento e comércio agroexportador, bem como a incipiente industrialização e necessidade de manutenção dos produtos industriais importados deram origem à busca de qualificação educacional tanto pelos dirigentes capitalistas como pelos trabalhadores desses setores urbanos. Surgiram, as-

sim, nesses países, em consequência das lutas por melhores condições de produção e de trabalho e pelos direitos sociais e políticos para a população marginalizada durante o projeto agroexportador, pressões no sentido de ampliar os marcos institucionais do sistema de ensino público existente. Essas pressões atingiram, de maneira mais contraditória, aqueles países que receberam parcial e tardiamente o impacto da modernização capitalista (Brasil, Colômbia e Guatemala). Seus efeitos na educação podemos ver, em parte, indicados nos dados estatísticos do quadro II, que mostram a redução histórica do analfabetismo, principalmente nas zonas urbanas, no período posterior à Segunda Guerra Mundial.

## Quadro II

América Latina — Taxa de analfabetismo na população acima de 15 anos, nas zonas urbana e rural, em 1950, 1960 e 1970, para seis países.

Países	Urbana			Rural			Total		
	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970
Argentina a/ b/	8,8	5,8	2,6	23,5	18,1	8,2	13,6	8,6	7,4
Brasil c/	26,6	—	20,0	66,9	—	53,6	50,6	39,0	33,8
Chile	10,4	9,2	7,3	36,0	33,6	26,8	19,8	16,4	11,6
Colômbia	24,9	15,0	17,8	54,6	41,3	34,6	37,7	27,1	19,3
Guatemala	39,0	35,0	28,6	81,5	77,4	68,7	70,6	62,1	53,9
Uruguai a/	—	7,2	5,2	—	16,0	11,0	—	9,6	6,1

Fonte: Unesco-Cepal-Pnud, in Rama, 1987: quadro 10.

Os altos índices de analfabetismo observados nas zonas rurais podem ser relacionados com a resistência histórica dos proprietários de terra tradicionais, em permitir reformas agrárias capitalistas que dessem aos trabalhadores rurais acesso à terra e a seus direitos sociais enquanto assalariados. Essa resistência manifesta-se, além dos maiores índices de analfabetismo, diversamente, em alguns países (Brasil, Colômbia e Guatemala, por exemplo), pelo maior afunilamento das

oportunidades oferecidas no sistema de ensino do primário ao superior, conforme pode-se verificar no quadro III. Isso corresponde, nesses países, ao maior afunilamento das rendas ou das oportunidades de trabalho oferecidas à população pelo sistema de mercado capitalista.

O crescimento da matrícula nesse período em todos os níveis — primário, médio e superior — manifesta claramente, no entanto, o efeito das amplas pressões da população sobre o sis-

## Quadro III

América Latina: matrícula de nível primário, médio e superior em 1950, 1960, 1970 e 1980 em seis países (Taxa Bruta de Escolarização).

Países	1950			1960			1970			1980		
	Primário	Médio	Superior									
Argentina	84,5	15,2	5,2	86,9	23,3	11,3	93,0	32,3	14,2	97,0	41,1	21,2
Brasil	31,4	6,5	1,0	50,3	4,3	1,6	71,0	11,3	5,3	87,4	16,9	16,8
Chile	61,6	13,2	1,7	78,4	20,9	4,1	97,0	22,4	9,4	108,3	31,8	11,4
Colômbia	44,5	4,8	1,0	62,0	10,8	1,8	85,0	21,8	4,7	114,0	39,4	10,6
Guatemala	29,5	3,5	0,8	36,1	4,8	1,6	48,0	9,1	6,4	57,0	11,5	5,7
Uruguai	91,8	13,3	6,0	97,7	30,1	7,8	97,0	51,5	10,0	—	54,7	15,5

\* Para a TBEM tomou-se dados de 1977 ou de outros anos dessa década.  
 Fonte: Rama, 1987: quadros 14, 20 e 21

tema educacional, no sentido de sua expansão. Essas pressões concretas correspondem às transformações econômico-sociais que atingiram, de diferentes formas, a população nos diversos países da América Latina, após a Segunda Guerra Mundial.

As transformações econômico-sociais acima mencionadas dizem respeito tanto ao rápido processo de urbanização, como ao processo de substituição de importações e industrialização, que se fez necessário com a progressiva queda dos preços internacionais dos produtos primários, em face dos preços dos produtos industrializados.

Alguns dados relativos ao crescimento da população ativa não-agrícola, desses países, resultantes dos processos referidos, podem indicar-nos o diferente impacto que neles tiveram essas transformações:

América Latina: população economicamente não-agrícola em seis países (porcentagens).

Países	Período	Porcentagens	
Argentina	1947-80	72,8	85,5
Chile	1952-80	63,7	81,4
Uruguai	1963-75	80,2	82,8
Brasil	1950-80	39,9	68,3
Colômbia	1951-70	42,4	55,0
Guatemala	1950-81	31,4	43,7

Fonte: Rama, 1987: quadro 40.

Para podermos, no entanto, avaliar as implicações político-sociais e educacionais dessas transformações, de uma forma abrangente, precisamos situá-las no contexto internacional em que estão envolvidas.

## O desafio da modernidade

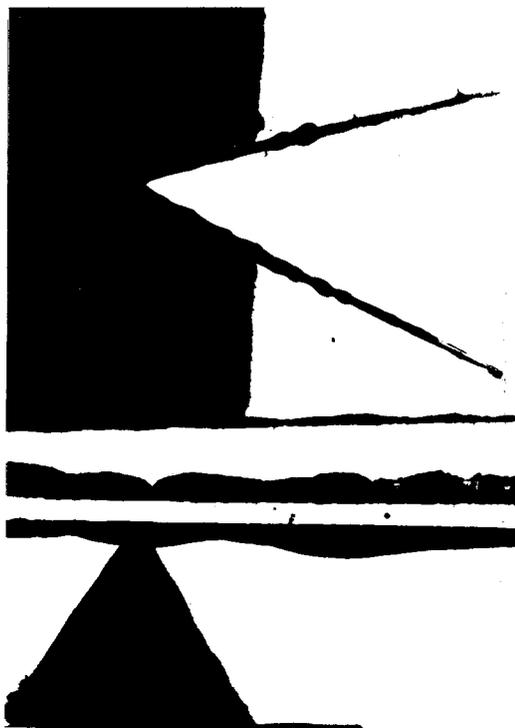
Após a Segunda Guerra Mundial, a hegemonia neoliberal dos Estados Unidos no mundo capitalista levava consigo a ideologia do desenvolvimentismo, através da qual se propunha a modernizar os países situados sob a sua influência. Para isso organizou com os aliados, sob a sua liderança, um novo sistema monetário internacional para o mercado capitalista, organizações políticas internacionais (como a OEA e a ONU), e vários acordos militares, num contexto de disputa com os países socialistas que veio a ser chamado de *guerra-fria*. As suas prioridades, desde o início, foram a reconstrução do Japão, no Oriente e da Alemanha Ocidental, na Europa, como pontos estratégicos para a sua influência. Os países da América Latina precisavam adaptar-se à nova ordem internacional, com as diferentes condições herdadas e nem sempre superadas de

seu passado colonial. Neles, progressivamente, o discurso liberal das elites foi sendo influenciado pela racionalidade instrumental dos tecnocratas e a logística dos militares para o mundo ocidental. Discutia-se, no limite, se era possível a modernização sem a internacionalização e, por outro lado, o desenvolvimento nacional sem a direção do Estado. As políticas econômicas ou políticas públicas desenvolveram-se sob o impacto das diversas pressões sociais e políticas, por vezes contraditórias, que no decorrer da década de 60 abalaram até mesmo as estruturas dos regimes democrático-liberais mais estáveis da América Latina (Uruguai e Chile). E, como resultado desse processo, as reformas institucionais, autoritariamente implantadas na maior parte desses países, passam nos dias atuais por um processo de redirecionamento: a organização da sociedade civil dos diversos países tenta encontrar-se ou reencontrar-se, no contexto agora de um provável fim da guerra-fria.

## Onde fica, então, o desafio da modernidade?

A primazia internacional capitalista dos países mais desenvolvidos impõe parâmetros de racionalidade econômica e científico-tecnológica, por eles adotados e por nós parcialmente assimilados, cujos pressupostos sociais podem, no contexto de nossas diferenças, manter-nos à margem como periferia do sistema modernizador. Exemplo disso ainda persiste através do imenso endividamento externo da América Latina (e de quase todo o Terceiro Mundo), bem como através da sua dependência científico-tecnológica em relação aos países desenvolvidos.

Essa problemática se reproduz, em grande parte, internamente nesses



países, através das formas autoritárias e padronizadas com que se modernizam as estruturas sociais dos mesmos. Daí por que os problemas conjuntos (econômicos, sociais, políticos e culturais) dos diversos países latino-americanos, dificilmente poderão ser enfrentados sem uma visão conjunta, interdisciplinar, que supere os objetivos instrumentais economicistas e mercantis da atual divisão social do trabalho, tanto no âmbito da formação produtiva e profissional, como no da produção e comunicação cultural.

Não se trata, pois, apenas de desenvolvermos uma racionalidade moderna entre meios e fins para encontrar os caminhos do progresso. O resgate político e a elaboração educacional dos valores comuns e específicos que nos orientam poderão situar-nos, se assim conduzirmos democraticamente o nosso crescimento, no centro dos interesses humanos contemporâneos que podem dar um sentido também humano e universal à modernidade.

# Referências bibliográficas

- ALBORNOZ, N. S e MORENO, J. L. *La Población de América Latina*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- AMADIO, M.; VARESE, S. e PICÓN, C. *Educación y Pueblos Indígenas en Centro América, Un Balance Crítico*. Santiago, Chile. Unesco-Orealc, 1987.
- BARBOSA, R. *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1947, vol. X., tomo I.
- BRUNNER, J. J. *Los Debates Sobre la Modernidad y el Futuro de América Latina*. Santiago, Chile, Documento de Trabajo/Flacso, nº 243, 1986.
- CARDOSO, C. S. F. *A Afro-América: a Escravidão no Novo Mundo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo, Cortez/Inep, 1989.
- HABERMAS, J. *Técnica e Ciência Enquanto "Ideologia"*, Col. "Os Pensadores". São Paulo, Abril Cultural, 1975.
- POMER, L. *História da América Hispano-Indígena*. São Paulo, Global, 1983.
- RAMA, G. (coord.) *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Unesco-Cepal-Pnud/Kapelusz, 1987.
- WEBER, M. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Pioneira, 1967.
- WEINBERG, G. *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. Buenos Aires Unesco-Cepal-Pnud/Kapelusz, 1984.

**Resumo** Este estudo procura situar a educação na América Latina em face de alguns pressupostos do conceito de modernidade. Isto é feito com o objetivo de resgatar as condições históricas e estruturais específicas com que os países latino-americanos puderam seguir esses pressupostos. Nessa perspectiva examina o conceito de racionalidade-em-relação-a-fins proposto por Weber, bem como sua visão instrumental e ideológica, conforme a análise crítica de Marcuse também desenvolvida por Habermas. A seguir, procura situar a especificidade da inserção educacional da América Latina no processo de modernização urbano-industrial capitalista em face da defasagem histórica criada pelas condições peculiares da colonização portuguesa e espanhola. O processo de emancipação e integração nacional dos países latino-americanos e exigências da formação do mercado de trabalho são analisados em seu impacto sobre o desenvolvimento do sistema educacional.

Procura, finalmente, indicar o desafio da modernidade para a educação, no contexto das relações internacionais hegemônicas da atualidade, de forma que não contribua para reproduzir a marginalização com que a América Latina tem sido situada ainda no Terceiro Mundo.

**Palavras-chaves:** modernidade; modernização; educação na América Latina; modernização e educação.

**Abstract** This paper tries to situate education in Latin America vis-à-vis some presuppositions about the concept of modernity. This is done with the purpose of recovering the specific historical and structural conditions with which Latin American countries followed these presuppositions. Within this perspective, it examines the concept of rationality in relation to purposes proposed by Weber, as well as his instrumental and ideological views, according to the critical analyses of Marcuse and Habermas. This paper tries then to situate the specificity of Latin American educational insertion in the process of urban industrial capitalist modernization vis-à-vis the historical backwardness created by the peculiar conditions of Portuguese and Spanish colonization. The emancipation process and the national integration of Latin American countries and the requirements of labor market formation are analyzed in their impact on the development of the educational system.

Finally, the paper tries to indicate the challenge of modernity for education in the context of the present hegemonic international relations in such a way that it does not contribute to further marginalize Latin America.

**Descriptors:** modernity; modernization; education in Latin America; modernization and education.