

Ensaio contra-hegemônicos: algumas reflexões sobre os caminhos da pesquisa em educação e a educação do campo

Cleivane Peres dos Reis - UFSCAR

Resumo

O presente trabalho é resultado das discussões e estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo – GEPEC, da Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Formação Humana do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, que aglutina em torno do tema Educação do Campo pesquisadores, professores e estudantes de diversas áreas. Caracteriza-se por ser um estudo de natureza teórica, de caráter exploratório, que tem o objetivo de refletir sobre a educação do campo no Brasil, buscando os alinhavos históricos necessários com o campo da pesquisa em educação no país, especialmente a partir dos anos de 1990. Sua relevância se justifica pela premente necessidade de superarmos a perpetuação “natural” da exclusão social que aflinge de maneira profunda a classe que vive do trabalho, e, que, produz e reproduz, singularmente através da escola, o fracasso de um significativo contingente de alunos provenientes das camadas populares da sociedade, especialmente no campo. É intenção ainda, trazer a contribuição de alguns pensadores, a fim de esboçar um possível quadro de referências para a ação humana, neste limiar de século, especialmente das classes subalternas, negando assim a propagada e conveniente crise de paradigmas, o discurso acerca do caráter inócuo das ideologias e a afirmação do fim da história.

Ensaio contra-hegemônicos: algumas reflexões sobre os caminhos da pesquisa em educação e a educação do campo

“Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”

B. Brecht

Introdução

A discussão acerca das “promessas não cumpridas” da modernidade e sobre a rapidez do desenvolvimento tecnológico, bem como a respeito do acelerado processo de degradação do planeta tem se ampliado em diferentes lugares. A problemática do modelo de desenvolvimento adotado pelas sociedades contemporâneas está sendo analisada a partir de óticas e perspectivas diferenciadas.

Na perspectiva das classes permanentemente subalternizadas e marginalizadas pelo capital, esta discussão vem forjando uma gama variada e complexa de projetos. Eles estão propondo desde a atenuação dos conflitos, a partir da ampliação dos espaços de participação (ainda de acordo com a lógica do capitalismo) até a proposta de construção de uma nova sociedade, baseada em valores mais solidários, cujo horizonte seria a felicidade humana ampliada. Neste contexto, a formação de sujeitos assume um *locus* de centralidade, enquanto campo de força estratégico na luta de classes, a moldar a *práxis* dos sujeitos, a conformar a sociedade por vir, e nesse processo, a conformar a si próprios.

Sem perder de vista que dúvidas vêm sendo levantadas a respeito de antigas certezas e novos problemas e temas sendo colocados, falar sobre a educação do campo nos dias atuais implica, necessariamente, fazer referência à sua própria história, explicitando e revendo os elementos constitutivos da mesma, particularmente no que se refere ao projeto político, à relação teoria-prática e a construção coletiva de conhecimentos.

Nesse ínterim, toma-se como tarefa neste trabalho, refletir sobre a educação do campo no Brasil, buscando os alinhavos históricos necessários com o campo da pesquisa em educação no país, especialmente a partir dos anos de 1990. Sua relevância se justifica pela premente necessidade de superarmos, conforme sinalizamos na epígrafe deste trabalho, a perpetuação “natural” da exclusão social que aflinge de maneira profunda a classe que vive do trabalho, e, que, produz e reproduz, singularmente através da escola, o fracasso de um significativo contingente de alunos provenientes das camadas populares da sociedade, especialmente no campo.

É intenção ainda, trazer a contribuição de alguns pensadores, a fim de esboçar um possível quadro de referências para a ação humana, neste limiar de século, especialmente das classes subalternas, negando assim a propagada e conveniente crise de paradigmas, o discurso acerca do caráter inócuo das ideologias e a afirmação do fim da história.

Dessa perspectiva pode afirmar-se que, no atual contexto societário, permanecem lúcidas e atuais as formulações de Marx ao fazer a crítica ao capital e a sua necessária desumanização, e as de Gramsci, especialmente ao dar ênfase a conformação de uma direção intelectual e moral, de um projeto engendrado no âmbito das classes subalternas, de tal forma que esta possa ir criando as condições reais de se transformar em classe dirigente.

O que se está a propor neste texto, é, sem abrir mão da teoria marxista trabalhar na direção de sua oxigenação, a partir da apreensão das determinações múltiplas do real. Acredita-se, ainda, que os trabalhos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, através de alguns dos conceitos centrais em sua teoria, como: campo, estratégias, capital (cultural, social e econômico), e, especialmente, *habitus*, podem contribuir para a superação da dicotomia subjetividade – objetividade, tão cara à sociologia.

O campo da pesquisa em educação e a educação do campo na atualidade

A educação, quando entendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte dessas relações apresenta-se, historicamente, como um espaço de disputa hegemônica. Esse embate se dá na perspectiva de articular aos interesses de classes às concepções e organização dos

processos e dos conteúdos educativos, tanto na escola quanto nas diferentes esferas da vida social.

Se na perspectiva das classes dominantes a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se com o objetivo de prepará-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando a função social da educação, de forma controlada, para responder às demandas da sociedade capitalista, para os grupos sociais que constituem principalmente a classe trabalhadora, a educação é antes de tudo, o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do saber social, enquanto um conjunto de conhecimentos e habilidades que permita uma melhor apreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os seus próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

De imediato esta luta aparece repleta de sutilezas, cujo risco é o que se tome o movimento da realidade na sua imediaticidade fenomênica ou no plano político-ideológico, como sendo a própria realidade concreta. Esta argúcia acaba confundindo os processos históricos que mudam a estrutura social, os processos produtivos, a divisão e conteúdo do trabalho, os processos educativos e as formas de reprodução social da força de trabalho, como necessidade de refuncionalização das relações sociais dominantes com as transformações fundamentais que mudam e alteram a natureza dessas relações (Frigoto, 1995, p. 05).

Nesse sentido, o quadro conjuntural mais amplo que vem demarcando as sociedades contemporâneas, pode ser caracterizado, conforme afirma Santos (1999), a partir de fatores tais como:

“(…) transnacionalização da economia, a sujeição dos países periféricos e semi-periféricos às exigências do capitalismo multinacional, a consagração mundial da lógica capitalista sob a forma neoliberal e a conseqüente apologia do mercado, da livre iniciativa, do Estado mínimo e da mercantilização das relações sociais; o fortalecimento da cultura de massas e a celebração de estilos de vida e de imaginários sociais individualistas, privatistas e consumistas, militantemente relapsos a pensar a possibilidade de uma sociedade alternativa ao capitalismo ou sequer a exercitar a solidariedade, a compaixão ou a revolta perante a injustiça social; a queda consentida de governos de

orientação socialista às mãos do jogo democrático antes julgado burguês; e, finalmente, o rotundo e quase inacreditável colapso dos regimes comunistas no Leste Europeu (Santos, 1999, p. 29)

No plano nacional, observa-se que o quadro de conjunturas que se atualizaram, alimentadas pelo fortalecimento da globalização do mercado enquanto estratégia de acumulação do capital vem delimitando, principalmente a partir da década de 90 do século XX, uma dramática exclusão social. Nesses últimos anos, o recuo dos movimentos sociais, que historicamente vem lutando e demandando novas formas de relações sociais frente à ofensiva do capital, lança novos desafios para a educação do campo, enquanto prática política.

Esse quadro recoloca na atualidade, para as classes permanentemente subalternizadas e ou excluídas por este processo¹, a necessidade de se continuar a fazer a crítica das formas e das bases de sustentação da sociedade capitalista, reafirmando a imprescindível adoção de referências teóricas para sua análise e compreensão, como condição necessária para que se possa apreender, através das particularidades de sua formação social concreta, os elementos mais gerais, e desta forma, poder ser igualmente propiciada a elaboração de propostas de sua transformação.

Quanto ao campo da pesquisa em educação, a partir dos anos de 1990, de modo especial, o que se observa é a emergência de novos métodos de interpretação da história, marcadamente influenciados pela ideologia pós-moderna.

A esse respeito Bittar e Ferreira Jr. (2009) afirmam que:

“O declínio da influência do marxismo e a ascensão da pós-modernidade engendraram outra maneira de produzir o conhecimento histórico, pois foram abandonadas as preocupações explicativas do sentido da totalidade na qual se inserem os objetos das pesquisas. Dito de outra forma: os ideólogos da pós-modernidade desconceituaram o significado histórico da multiplicidade de mediações complexas e

¹Robert Castel, no livro **As metamorfoses na questão social**, chama atenção para o fato de que, “a novidade não é só a retração do crescimento nem mesmo o fim do quase pleno emprego”. Para ele, algo mais perturbador, na atualidade, é o “o reaparecimento de um perfil de ‘trabalhadores sem trabalho’, evocados por Hannah Arendt, a ocupar um lugar de ‘inúteis no mundo’”. (p. 496)

contraditórias que explicam a realidade objetiva da sociedade e, também, a independência e a vinculação de fenômenos ligados entre si de maneira completamente diversa.” (Bittar e Ferreira Jr, 2009, p. 490)

Estes autores vão colocar que para a nova corrente historiográfica que se coloca de maneira hegemônica no campo da pesquisa, a história da sociedade humana não se explica pelas relações sociais de produção ou por outros elementos mais estruturais da sociedade. Os acontecimentos ficam reduzidos à *“fenômenos fulgazes e engendrados por movimentos desconectados de qualquer tipo de sistematização epistemológica que privilegia o sentido de totalidade”* (idem, p. 491).

Mirian Warde (1990, p.67-75), citada por Bittar (2009, p. 13) ao refletir sobre a pesquisa na pós-graduação, a partir do ano de 1984, reconhece que as novas correntes de pesquisa em educação *“provocaram a emergência de novos paradigmas, novos objetos e ampliação do conceito de fontes”*². Por outro lado, afirma a pesquisadora, *“suscitaram modismos, dispersão temática, recorrência de temas, pobreza teórica e inconsistência metodológica”*.

Para compreender esse processo, tomemos a análise do sociólogo francês, Pierre Bourdieu (2001, p. 36) acerca da *“hierarquia social dos objetos”*. Para Bourdieu *“a redundância observada nos domínios mais consagrados”* é o *“preço do silêncio que paira sobre outros objetos”*.

No que tange à educação do campo, percebe-se que o novo contexto econômico e político a que nos referimos acima, e que de modo geral atingiu a grande maioria dos países da América Latina, através dos processos amplos de reformas, da adoção de políticas neoliberais, da emergência de novos atores e movimentos sociais e do impacto da crise dos socialismos reais, levou ao que podemos chamar de uma crise, tanto no discurso como na prática da educação do campo.

Essa crise se revela de uma parte, na insuficiência da elaboração teórica para refletir e sistematizar a ação educativa. Dito de outra forma se revela no campo da pesquisa e da produção de conhecimentos em educação e, de outra, nos problemas que

² Sobre a questão das fontes de informação ver: BUFFA, Ester, A questão das fontes de investigação em História da Educação. *Série Estudos*. Campo Grande, n° 12, p. 79-86, jul./dez., 2001.

afetam as próprias práticas e suas particularidades no contexto social e político latino-americano.

Reconhece-se que, como tendência geral, a educação do campo construiu, ao longo de sua história, um tipo de discurso que privilegiou a leitura das diferentes dimensões estruturais da sociedade, deixando pouco espaço para uma teorização dos problemas da vida cotidiana e dos processos de constituição da subjetividade dos sujeitos sociais. O grande objetivo da transformação social levou a aderir às várias premissas oriundas do marxismo, para dar respostas às estruturas do poder econômico e político dominante, sem, no entanto, avançar no esforço de compreender a dimensão simbólica das práticas educacionais em sua relação com os processos cotidianos nos quais ocorrem.

Assiste-se deste modo, a uma busca de novas orientações para que a prática da educação do campo possa se desenvolver. Lopes (1996, p. 09), referindo-se a educação popular de maneira mais ampla, identifica quatro orientações desta que tentam se firmar a partir do início da década de 1990, que nos ajuda a compreender também o movimento da educação do campo, especialmente a partir dos anos 90, ressaltando que ambas as orientações podem passar tanto por dentro como por fora dos aparelhos do Estado.

Para este autor, a primeira orientação advoga a necessidade dos setores populares buscarem acesso aos circuitos socialmente instituídos, vendo na educação o instrumento que os capacita para tal. Já segunda, tendendo a opor-se a primeira, enfatiza a necessidade de autonomização dos setores populares a partir de iniciativas que independam de outros setores, enquanto que a terceira procura enfatizar as dimensões subjetivas do ser humano, entendidas como sendo a sensibilidade, a emoção, a relação do indivíduo com o seu corpo, a afetividade, a feminilidade e até a discussão dos processos vividos pelo inconsciente do indivíduo. Já a quarta orientação procura manter a tradição da educação popular enquanto prática que se situa no antagonismo existente entre classes sociais, reconhecendo que se passou de uma ofensiva, que foi derrotada, para uma contra-ofensiva. Para tanto, *“torna-se necessário a reelaboração das estratégias em curso, bem como a correção dos rumos do projeto de construção de uma nova sociedade”* (Lopes, 1996, p. 10).

Dentro desta quarta orientação se reconhece os limites no trato com a teoria sem, no entanto, abrir mão dos elementos constitutivos da teoria marxista. A

afirmativa de Slavoj Žižek, a seguir, nos ajuda a compreender a atualidade e importância de algumas destas categorias marxistas, mais especificamente acerca das lutas de classes, este autor coloca que “(...) a própria ‘paz’, a ausência da luta, já é uma forma de luta, é a vitória (temporal) de um dos lados da luta”. (1999, p. 28).

Nesse sentido, podemos perceber que os anos de 1990 apresentaram um quadro complexo e variado de alternativas e perspectivas para a educação do campo, privilegiando como espaços para sua realização ora o dos governos locais, ora da institucionalidade da sociedade urbana, assim como o da comunidade local ou o da sociedade civil.

Se traçarmos um paralelo entre a atual configuração do campo da pesquisa em educação e os referenciais teóricos metodológicos que conformam a prática da educação do campo, o que se observa é o abandono de determinados referenciais que corroboravam com as possibilidades de desconstrução da racionalidade capitalista, num movimento de ruptura e reconstrução, capaz de operar com as positivities da desconstrução do ordenamento capitalista.

Assim, se considerarmos os processos formativos a partir das dimensões: 1) instrumental, que visa capacitar o educando para uma atuação concreta e específica na sociedade, 2) ideológica, que transmite um conjunto de idéias e práticas sobre a dinâmica social; e 3) técnico-científica, que transmite e produz conhecimentos de forma mais profunda, podemos identificar como tarefa central da educação do campo, na atualidade, a construção de uma contra-ofensiva político-ideológica, a partir dos setores populares, capaz de contribuir para que esses possam enfrentar os desafios dos novos tempos.

Já no campo da pesquisa em educação o grande desafio é fazer a interlocução crítica com estas distintas correntes de pesquisa, atentando sempre para o “risco de relativismo e irracionalismo” presentes nas novas tendências historiográficas e para o “determinismo histórico” presentes nas correntes historiográficas tradicionais (Saviani, 2010, p. 03)

Na introdução do livro História das idéias pedagógicas no Brasil, ao tratar da opção teórico-metodológica assumida pela pesquisa que culminou com a publicação da obra, Saviani (2010, p. 03-04) elenca cinco princípios que procuram dar conta desta interlocução crítica entre estes diferentes paradigmas historiográficos, a saber: 1) **o caráter concreto do conhecimento histórico educacional**, que busca “expressar a

complexidade das relações e determinações próprias da educação brasileira ao longo de sua história"; 2) a **perspectiva de longa duração**, que permite a necessária distinção entre os movimentos orgânicos e conjunturais, já sinalizada por Antônio Gramsci em suas reflexões; 3) o **olhar analítico-sintético no trato com as fontes**, que permite a análise das fontes articulando-as sincrônica e diacronicamente, de maneira a *"não deixar escapar as características e o significado do fenômeno investigado"*; 4) a **articulação do singular e do plural**, afim de *"evitar tomar o que é local ou nacional pelo universal e vice-versa"*, bem como *"identificar as relações de reciprocidade, determinação ou subordinação entre estas dimensões"*; e, 5) a **atualidade da pesquisa histórica**, ao considerar que *"não se pode compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese"*.

Feitas estas considerações iniciais, passemos então à contribuição teórica de Marx, Gramsci e Boudieu, no campo da pesquisa em educação e da educação do campo no Brasil.

Marx e a educação

O tema da educação não ocupou um lugar central na obra de Marx. Ele não formulou explicitamente uma teoria da educação, tampouco princípios metodológicos e diretrizes para o processo ensino-aprendizagem. Sua principal preocupação fora o estudo das relações sócio-econômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico. Entretanto, a questão educacional encontra-se inevitavelmente enredada em sua obra. Existem alguns textos sobre a formação e o ensino em que Marx, juntamente com Engels, articula a questão educacional com o horizonte das relações sócio-econômicas daquela época. Assim, se pretendemos compreender sua perspectiva na análise do fenômeno educativo e da produção de conhecimento precisamos passar pelo seu modo de compreender a sociedade.

O ponto de partida da história, para Marx, é a existência de seres humanos reais que vivem em sociedade e estabelecem relações. Para ele a essência do homem é o conjunto das relações sociais. Assim, a corporeidade natural é uma condição necessária, mas, não suficiente. A humanização do ser biológico e específico só se dá dentro da sociedade e pela sociedade. Para Marx,

“(…) tanto o material do trabalho como o homem enquanto sujeito são, ao mesmo tempo, resultado e ponto de partida do movimento (e no fato de que tem e ser este ponto de partida reside, justamente a necessidade histórica da propriedade privada). O caráter social é, pois, o caráter geral de todo movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele”. (Marx, 1978, p. 09)

Ao contrário de Hegel, para quem a consciência determina a vida concreta, real; em Marx é a vida concreta e real que determina a consciência. Assim, “*É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital*” (Marx e Engels, 1980, p. 26).

Desta perspectiva deduz-se que para a compreensão do processo educativo, deve-se compreender o processo pelo qual os seres humanos produzem a sua existência, isto é, o processo produtivo, o mundo do trabalho e o âmbito de suas relações. Para Marx (1983), é pelo trabalho que o homem se constrói:

“Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana” (Marx, 1983, p. 50)

Em Marx, as dicotomias nas relações sociais surgem a partir da divisão do em “*trabalho manual*” e “*trabalho intelectual*”, após o advento da propriedade privada. Estas dicotomias, por sua vez, dão origem aos conflitos de interesses: o individual versus o coletivo, o público versus o privado etc. É, portanto, a propriedade privada a base de todo processo de alienação. Este, conceito, de alienação, mostra concretamente o que impede o desenvolvimento pleno do ser humano. Nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, Marx afirma que a superação da propriedade privada significa a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas. Uma das possibilidades de viabilizar a superação das dicotomias existentes e da emancipação do ser humano reside na integração entre ensino e trabalho. A esta integração eles designam ensino politécnico ou formação omnilateral. Por meio desta educação omnilateral o ser humano desenvolveria-se numa perspectiva abrangente isto é, em todos os sentidos.

Ainda nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos, Marx coloca que:

(...) posto que o trabalho não é senão uma expressão da atividade humana no interior da alienação, da exteriorização da vida como alienação da vida, assim também a divisão do trabalho nada mais é do que o por alienado, alheado da atividade humana enquanto atividade genérica real ou como atividade do homem como ser genérico” (Marx, 1978, p. 24)

Observa-se que Marx, e também Engels, não só indicaram freqüentemente que o trabalho físico sem elementos espirituais destrói a natureza humana como, também, que a atividade intelectual à margem do trabalho físico conduz facilmente aos erros de um idealismo artificial e de uma abstração falsa. Logo, a união entre os dois dá um caráter integral à educação e tomará o lugar da formação unilateral, especializada e alienada.

Às concepções metafísicas e idealistas, Marx e Engels opõem a concepção materialista, histórica e dialética, isto é, interessaram-se pelo ser humano real “*em carne e osso*”, por seus problemas enquanto vivem em sociedade, visando uma transformação positiva e humanizante. (Marx e Engels, 1980, p.26)

Na obra "A Ideologia Alemã", estes pensadores tecem uma crítica à concepção idealista da História e demonstram a necessidade da análise contextual e sociológica do período histórico do séc. XIX para uma possível transformação social na Alemanha e no Mundo. A crítica de Marx e Engels em relação ao idealismo hegeliano se dava na medida em que este afirmava que é o pensamento que constitui o homem real e que as idéias são agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica. O materialismo histórico desmistifica a inversão realizada pelos hegelianos, analisa a mentalidade social de baixo para cima, desce a filosofia dos céus para terra, reconhece que as idéias e seu desenvolvimento são frutos da evolução material dos homens e que não existe, portanto, história das idéias, mas uma história vivida e construída por "homens vivos" que com sua luta por sobrevivência e subsequente vivência desenvolve as relações de produção. (idem)

A mudança dessas relações de produção e o desenvolvimento das mesmas é que geram as idéias, a filosofia, a religião, os valores morais, as leis, em

suma, a mentalidade social; Assim é a realidade material que determina as idéias e não ao contrário, como podemos verificar na reflexão de Marx-Engels:

“São os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” (Marx e Engels, 1980, p. 25)

Marx demonstra no materialismo histórico que a mentalidade social ou a "superestrutura social" é fruto do desenvolvimento das relações materiais vividas e construídas pelos homens. Esse processo é dialético, marcado pelo antagonismo de classe presente na infra-estrutura social.

Observa-se, então, que o desenvolvimento das idéias não é fruto delas mesmas, mas das relações materiais históricas construídas pelos homens. A mentalidade burguesa do séc. XIX é uma construção histórica fruto do desenvolvimento dos meios materiais de vida: os "*meios de produção*".

No pensamento de Marx e Engels, a crítica aos hegelianos seria, portanto, a sistematização do materialismo histórico: a relação da filosofia com a vida e problemáticas sociais que afetam a situação do homem na sociedade burguesa.

Assim, como a base do Marxismo é o materialismo histórico, a concepção de educação Marxista também tem como base o materialismo histórico. O significado do conhecimento em Marx parte do empirismo positivista, no primeiro momento, na análise do objeto e na sua descrição e a partir desse momento de observação se realiza a abstração do objeto, sua conceituação geral, universal e científica. No segundo momento ocorre a inversão, o racionalismo idealista, em que as determinações abstratas retornam ao nível do concreto.

O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. (Marx, 1980, p. 26-27). Esse retorno, então, será a problemática da vinculação da filosofia com a realidade material, configurando assim, o foco de uma possível “pedagogia Marxista”. Neste sentido, a educação para Marx não poderá ser pensada de forma independente ou desvinculada da

realidade material do homem, mas as relações materiais devem ser pensadas como parte do processo de educação.

A História como processo expresso na divisão do trabalho, no surgimento da propriedade privada e de uma sociedade classista, na qual o Estado é seu representante, leva-nos a pensar na ligação entre a idéia e os interesses históricos de classe, nos quais se encontra o conhecimento sistematizado, síntese das relações sociais.

Para Marx e Engels ,

“os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material, dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante.” (1980, p. 55-56)

Diante de todo o exposto retifica-se a relevância e atualidade do pensamentos de Marx, e também Engels, uma vez que consideramos fundamental situar, no movimento do capital, certas medidas essenciais à manutenção de todas as relações de exploração, voltadas mais diretamente para o mundo do trabalho, mas com reflexos no campo da educação, centradas na conformação de um novo padrão de acumulação, cujas repercussões se dão, seja na ordem da materialidade, da subjetividade dos sujeitos, ou ainda do processo de organização e luta dos trabalhadores.

Gramsci a educação

As produções de Antônio Gramsci são cada vez mais reconhecidas no Brasil, por oxigenarem a teoria marxista, ao re-interpretar os escritos de Marx e Engels à luz do desenvolvimento do século XX, especialmente a importância estratégica das instituições culturais e as bases subjetivas da mobilização revolucionária.

Investigar a realidade sócio-política na sua complexidade e tentar compreender sua dinâmica foi, para Gramsci, um compromisso tão absorvente quando o seu envolvimento político nas lutas da classe trabalhadora. Entre artigos, ensaios, cartas,

anotações, projetos de pesquisa e estudos exploratórios, a sua produção carcerária e pré-carcerária chega a formar um conjunto considerável de análises e reflexões que, para além da aparente fragmentação, revela uma precisa concepção de mundo, um método de trabalho e o horizonte de uma nova epistemologia.

A distinção das contribuições de Gramsci está relacionada com uma releitura de Marx que reafirmam a dialética sujeito-objeto, sublinhando o que ficou conhecido como sua “filosofia da práxis”. Para Gramsci,

“numa filosofia da práxis, a distinção certamente não será entre os momentos do Espírito absoluto, mas entre os graus da superestrutura; tratar-se á, portanto, de estabelecer a posição dialética da atividade política (e da ciência correspondente) enquanto determinado grau superestrutural; poder-se-á dizer, como primeira referência e aproximação, que a atividade política é precisamente o primeiro momento ou primeiro grau, o momento no qual a superestrutura está ainda na fase imediata de mera afirmação voluntária, indistinta e elementar” (Gramsci, 2002, p. 26)

Um outro aspecto distintivo da contribuição de Gramsci se refere ao esforço para compreender a natureza da ordem social como hegemonia cultural, compreendida como um sistema de poder que não se assenta somente na coerção mas também no consentimento das classes dominadas. Nessa perspectiva Gramsci recolocou algumas questões importantes no que tange às possibilidades de transformação da ordem social. A transcrição do texto abaixo, ao se referir aos diversos momentos da consciência política coletiva, nos ajuda a compreender como se processa a hegemonia de um grupo sobre outros. Vejamos:

“(…) Já se põe neste momento a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade político – jurídica com os grupos dominantes, já que se reivindica o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las, mas nos quadros fundamentais existentes. Um terceiro momento é aquele em que se adquire consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico,

e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano universal, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados”. (Gramsci, 2002, p. 41)

Para Gramsci, se os indivíduos aceitam as crenças que reforçam a ordem social que os oprime, então elas não irão desaparecer quando as condições objetivas para a mudança revolucionária acontecer e a crise econômica vier ocorrer. Portanto, para este autor, um elemento importante da revolução tinha que ser a luta cultural, anterior a emergência de uma crise revolucionária.

No que diz respeito à educação, podemos dizer que os escritos de Gramsci desenvolvem-se em torno de três temáticas, quais sejam: a) o papel da educação como parte do processo da formação da hegemonia cultural nas sociedades capitalistas burguesas; b) a possibilidade de educação formal e não formal como lugares de formação de consciência revolucionária, contra-hegemônica, anterior a qualquer transição por via da revolução; e, c) os princípios que devem fundamentar a pedagogia socialista de uma sociedade pós-revolucionária.

A abordagem que Gramsci faz da política educacional está inteiramente inculcada na sua abordagem ao desenvolvimento da “filosofia da práxis”. Para Gramsci a política educativa esteve sempre relacionada com a noção de desenvolvimento de consciência de classe, e isto por sua vez estava relacionado com a superação do senso comum. Assim uma primeira tarefa da política educacional seria substituir os intelectuais tradicionais pelos intelectuais orgânicos. BURAWOY coloca que

“para Gramsci, o intelectual orgânico é alguém organicamente vinculado à determinada classe social – possuiria duas

atribuições: de um lado combater as ideologias e mitologias da classe dominante, afim de revelar o caráter arbitrário daquelas idéias; de outro, elaborar o bom senso comum da classe trabalhadora a fim de transformar esse bom senso em conhecimento teórico de mundo. O Partido Comunista – o Moderno Príncipe, o incansável elaborador, o intelectual coletivo – seria o veículo do desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora”. (BURAWOY, 2010, p. 60)

Para Gramsci a filosofia da práxis tenta ultrapassar a filosofia primitiva do senso comum, conduzindo as massas a uma mais elevada concepção de vida, num processo de esclarecimento levado a cabo por participantes auto-conscientes.

No contexto da educação popular a recepção dos argumentos de Gramsci não podia ter criado maiores expectativas. A tese de Gramsci sobre os trabalhadores orgânicos, a noção de hegemonia como uma explicação da razão porque os pobres não podem se rebelar contra as suas próprias condições miseráveis, o princípio de um sistema escolar unitário, a noção de educação como uma totalidade de reflexão e ação e a crítica de Gramsci a noção de espontaneidade, têm todas sido incorporadas na tradição da educação popular no Brasil e na América Latina.

Do ponto de vista das contribuições do referencial gramsciano para o campo da pesquisa em educação, para além da filosofia da práxis, podemos elencar um conjunto de sugestões importantes de serem refletidas pelos pesquisadores, a saber: há necessidade da disciplina no estudo, de um amplo domínio no campo do saber, técnicas apuradas de aprendizagem, capacidade de formular conceitos claros e precisos e de construir uma argumentação lógica e rigorosa, de ser concreto e objetivo na escolha das questões centrais e dos adversários mais importantes, de ter cautela nas afirmações, sabendo reconhecer que o conhecimento é fruto de um movimento coletivo, é processual e conflitivo, como toda arte política.

O que se apreende da apropriação do referencial gramsciano é que a complexidade da dominação, os múltiplos papéis da educação e as pretensões epistemológicas e normativas do trabalho acadêmico, onde por exemplo, a noção de domínio torna-se ela própria problemática para algumas correntes contemporâneas da teoria pós-moderna que tentam associar posições conservadoras “neo-culturais” a prática de educadores progressistas geram controvérsias que não podem ser resolvidas

apenas no campo da argumentação lógica. A educação e a política estão inter-ligadas e o que se observa é que a maioria destes debates têm implicações políticas e vice-versa.

Bourdieu e a educação

A partir dos anos 1960, o sociólogo francês, Pierre Bourdieu, produziu um conjunto de reflexões e análises no campo da sociologia da educação, da cultura e do campo científico, influenciando intelectuais, pesquisadores e estudantes que atuam em várias áreas, mas de modo especial, na área da pesquisa e da educação. Em “Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar”, introdução a *Escritos de educação* (1998), que reúne 12 textos do sociólogo francês, Maria A. Nogueira e Afrânio Catani escreveram:

“Ao mesmo tempo em que colocava novos questionamentos, sua obra fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. Conceitos e categorias analíticas por ele construídas constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares”. (Nogueira e Catani, 1998)

Para o sociólogo Bourdieu, a cultura se consubstancia em um sistema de significações hierarquizadas, tornando-se um elemento importante da luta entre grupos sociais cuja finalidade é a manutenção das diferenças de classes sociais.

Segundo este sociólogo, a cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica, caracterizada respectivamente pela distinção, pela pretensão e pela privação. A cultura, é portanto, central no processo de dominação; é a imposição da cultura dominante como sendo “a cultura” que faz com que as classes dominadas atribuam sua situação subalterna à sua suposta deficiência cultural, e não à imposição pura e simples.

Dentro desta lógica a função do sistema de ensino seria instrumentalizar a legitimação das desigualdades sociais. Para Bourdieu, a escola é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares, sendo representada como um instrumento de reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, pois há o acesso desigual à cultura segundo a origem de classe. Nesse sentido, ele se configurou no campo da pesquisa em educação no Brasil, como um teórico da reprodução. Análises mais atuais apontam elementos em sua obra que ultrapassam o caráter reprodutivo da escola e para além do caráter de denúncia que caracteriza sua obra identifica elementos capazes de permitir um novo olhar sobre os determinantes econômicos dos modos de produção, ampliados através de categorias como capital cultural, capital simbólico, arbítrio cultural, violência simbólica e outros.

Vale dizer, ainda, que ao denunciar o caráter legitimador das diferenças de classe pelos sistemas de ensino, Bourdieu rompe com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e critica o mito do “dom”, desvendando as condições sociais e culturais que permitiriam o desenvolvimento desse mito. Ao fazer isso, revela os mecanismos através dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar.

Na obra de Bourdieu, formulada a partir uma longa trajetória que envolve análises empíricas objetivas, centradas em estatísticas da situação escolar francesa nos anos de 1960, evidencia-se como os estudantes provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras da cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os alunos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”.

Para este autor,

“para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é

levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. (Bourdieu, 1998, p.53)

Nesta perspectiva a escola desempenha papel de reprodução social, uma vez que desenvolve esquemas de apreciação, percepção e ação do mundo social por via da internalização dos sistemas classificatórios dominantes no mundo social global. Sob esse aspecto é importante compreender na obra de Bourdieu o conceito de *habitus*. Para Bourdieu *habitus* significa “um conjunto de valores implícitos e profundamente internalizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (Bourdieu, 1998, p. 42)

Outro aspecto relevante na obra de Bourdieu é a discussão sobre conhecimento e poder a fundamentar uma sociologia da educação que se deteria “nos mecanismos responsáveis pela reprodução das estruturas sociais e pela reprodução das estruturas mentais”.

Bourdieu oferece uma anatomia da produção do novo capital [o cultural] e uma análise dos efeitos sociais de sua circulação nos vários campos envolvidos no trabalho de dominação. Em *A nobreza do Estado* comprova e reforça suas teses iniciais sobre o sistema de ensino e a “relação de colisão e colusão, de autonomia e cumplicidade, de distância e de dependência entre poder material e poder simbólico”. Sua sociologia da educação é, antes de tudo, uma antropologia generativa dos poderes focada na contribuição especial que as formas simbólicas dão à respectiva operação, conversão e naturalização. O interesse de Bourdieu pela escola deriva do papel que ele lhe atribui como garantidor da ordem social contemporânea via magia do Estado que consagra as divisões sociais, inscrevendo-as simultaneamente na objetividade das distribuições materiais e na subjetividade das classificações cognitivas.

A apropriação do autor no campo educacional brasileiro ocorre de forma mais incisiva no uso de suas noções mais evidentes e, não raramente, desvinculadas de sua epistemologia. É por isso que podemos encontrar os “teóricos” de Bourdieu, os “ativistas” e, de forma menos usual, aqueles que se apropriam de sua “prática epistemológica”.

Constata-se a necessidade de re-conhecer o autor, buscando o entendimento da teoria sociológica que embasa suas noções mais conhecidas e também mais banalizadas, assim como o sentido da percepção do mundo social que tal teoria informa. Bourdieu nos ensina que toda prática humana encontra-se imersa em uma ordem social, sobretudo essa categoria específica de práticas inerentes ao mundo

acadêmico. Fazer uma sociologia da educação a partir do referencial de Bourdieu, analisando o papel do sistema de ensino na consagração das divisões sociais e consolidando um novo modo de dominação, torna-se desse modo um grande e necessário desafio.

À Guisa de conclusões: algumas considerações

Buscou-se na brevidade deste texto compor um quadro panorâmico da pesquisa em educação e a educação do campo no Brasil, traçando um paralelo entre estes dois campos teórico-práticos e a forma que se configuraram especialmente a partir dos anos 90.

Ainda, buscou-se explicitar a lógica posta no campo de pesquisa a impregnar outros campos de atuação, como o da própria educação do campo, buscando destacar nesse íterim o movimento encetado pelo capital, para fins de fazer valer o processo de acumulação e como componente essencial deste percurso, a necessária e contínua subsunção do campo do trabalho em suas diferentes acepções, tanto a partir do campo científico-acadêmico quando das práticas formativas no seio da classe que vive do trabalho. Procurou-se minimamente pontuar as facetas que atualizam esse processo de manutenção e valorização do capital, de modo particular, através do campo acadêmico e da educação do campo.

Certamente o segundo momento do texto, que buscou trazer a contribuição de importantes pensadores sociais têm necessidade de maior aprofundamento, ficando como tarefa *a posteriori* uma análise mais densa e uma explicitação mais detalhada das principais categorias analíticas identificadas nas obras de Marx, Gramsci e Bourdieu. Um olhar mais interativo entre as obras destes autores também poderia contribuir para a construção de novos referenciais para a pesquisa e para a prática política da educação do campo.

De toda maneira as leituras realizadas e o esforço da produção permitem-nos concluir que tanto para o campo da pesquisa em educação quanto para as práticas de educação do campo, a aproximação conceitual com o pensamento de Marx, Gramsci e Bourdieu, permitem vislumbrar no sujeitos da atualidade, “pós-moderno”, fragmentado, imerso em situações particulares, crenças, símbolos, vontades dispersas, características do senso comum, a também presença “recalcada”, de elementos valorativos, práticas,

percepções e intuições que podem ser pontencializadas, tornadas bom senso, a partir de um outro sujeito: uma cultura coletiva, referência distinta que, para além da interpelação, seja capaz de possibilitar a criação de laços de solidariedade a substituir o vácuo, o conformismo e a indiferença das subjetividades abstratas, descontextualizadas e fundadas no prisma individual, cultura que produz, também, uma subjetividade coletiva, contextual, a repor como dimensão possível da existência individual-social, a perspectiva da emancipação.

BIBLIOGRAFIA

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. Revista HISTEDBR on line, v. 33, p. 01-20, 2009.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, mai./ago., 2009.

BOURDIEU, Pierre. Para uma sociologia de ciência.

_____. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática. 1983.

_____ A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI e NOGUEIRA (org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petropolis: Vozes, 1998.

BUFFA, Ester. A questão das fontes de investigação em História da Educação. Série Estudos. Campo Grande, n° 12, jul./dez., 2001.

BURAWOY, Michel. Tornando a Dominação Durável: Gramsci encontra Bourdieu. In: BRAGA, Ruy. O Marxismo encontra Bourdieu. Campinas: Editora da UNICAMP. 2010.

CASTEL, Robert. A nova questão social. In: CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petropolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 1995

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1995.

_____. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, 1981.

_____. Caderno 13: Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio e Marco Aurélio Nogueira. 3ª Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro. 2002.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 2ª Ed. In: _____. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1978.

_____. O capital. São Paulo: Abril cultural. 1983.

_____; ENGELS, Frederic. Obras escolhidas. Lisboa: Edições Avante; Moscou: Edições Progresso, 1982.

_____. A ideologia alemã. 14ª Ed. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes. 1980.

MANACORDA, Mario. O Princípio educativo em Gramsc. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Escritos de Educação: Pierre Bourdieu. Petropolis: Vozes, 2001.

OFFE, Claus.; LENHADART, Gero. Teoria do Estado e política social. In: OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

SANTOS, Boa ventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez. 1999.

SAVIANI, Demerval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. 3ª Ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação)

ZIZEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.