

A ESCOLA PÚBLICA COMO RESISTÊNCIA: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES

Paulo Eduardo Dias Taddei

RESUMO

Este trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica mais ampla, desenvolvida de 2011 a 2014, e vinculada ao Projeto do Observatório da Educação do Campo, do núcleo do Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo deste artigo é justificar teoricamente a escola pública como espaço de resistência. Neste trabalho são discutidas as possibilidades e dificuldades para o exercício da *práxis* como resistência no âmbito da escola pública, a partir do ideário da Educação Popular do Campo. A questão norteadora deste opúsculo é: *Existe realmente a possibilidade de se fazer a resistência através da Educação Popular do Campo na escola pública, hoje?* Conclui-se centralmente que sim, embora se reconheça o alto grau de dificuldade para sua concretização. A Educação Popular do Campo pode se constituir como um instrumento de resistência ao modelo hegemônico, porque alicerçada em pressupostos e valores antagônicos ao do projeto educacional vigente.

Palavras-chave: Escola pública. Educação Popular do Campo. Resistência.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de pesquisa bibliográfica, sendo de cunho teórico e qualitativo, com abordagem no materialismo histórico dialético, que é o método marxista de análise da realidade. O estudo vincula-se ao processo de 'pesquisa-ação' realizada pelo Projeto do Observatório da Educação do Campo, no período de 2011 a 2014.

A realização do estudo foi necessária considerando-se às realidades encontradas no processo de execução da 'pesquisa-ação', pelo referido Observatório. Naquele processo foram pesquisadas, sistematizadas e debatidas inúmeras dificuldades para a efetivação da Educação do Campo, o que tornou imprescindível adentrar na compreensão das possibilidades efetivas de sua implementação na escola pública.

1 Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Mestre em Educação, atualmente cursando Doutorado em Educação, pela mesma Universidade. Endereço eletrônico: paulotaddei.tutor@gmail.com

O presente artigo justifica-se também pela atualidade do debate, tendo vista que o predomínio do neoliberalismo e do capitalismo financeiro acaba influenciando o próprio modelo de educação, escola e ensino, considerando-se a relação entre o modelo socioeconômico dominante e a educação escolar formal. No âmbito da vertente dominante do pensamento crítico contemporâneo, tem-se a fragmentação das lutas – e do próprio campo das esquerdas – levando ao abandono da perspectiva da “unidade na diversidade”, tão cara à modernidade, para incorporar a concepção da “diversidade na diversidade ou pela diversidade”, traduzida no campo da teoria pela “filosofia da diferença”. A desesperança quanto ao futuro como possibilidades dá lugar a um vazio quase que niilista, resultando no abandono das utopias. A escola passa a ser um estágio básico de preparação do sujeito para o mercado de trabalho, calcada em um discurso de competências e mérito individual, com ênfase na construção de um conhecimento útil ou eficiente.

O tema é relevante porque faz a articulação, pela raiz, entre modelo de sociedade e modelo de escola pública na atualidade, considerando o atual período de nova crise do capitalismo que eclodiu em setembro de 2008, principalmente, e cujos efeitos estão presentes em todo o mundo. O capitalismo, por força desta crise, que se desdobra em outras crises, com efeitos diferentes em cada país, de acordo com sua estrutura econômica, vem apresentando sinais de dificuldades em sua capacidade de se metamorfosear ou de se auto-revolucionar.

Este artigo, portanto, parte de uma antiga discussão sobre as contradições da escola moderna: por um lado, como aparelho ideológico do Estado, trabalhando para a legitimação do sistema, através de sua reprodução, e, por outro, como instrumento de luta pela transformação do modelo social dominante, buscando a formação crítica do sujeito. Partindo desta contradição é possível dizer que a escola pública tanto pode se constituir em um espaço de resistência ao modelo socioeconômico dominante como em um instrumento de reprodução deste sistema.

As contradições da escola moderna são as contradições da sociedade moderna. Assim, o ponto de partida para a análise da contradição na escola pública é o modelo socioeconômico no qual está inserida essa escola. Com efeito, o que determina um modelo socioeconômico, e, por consequência, as relações sociais que

nele acontecem é o seu modo de produção. O modo de produção determina o “DNA”, a “índole” ou a “essência” de um modelo econômico, social, político, jurídico e cultural.

O modelo socioeconômico dominante é marcado por profundas desigualdades, no qual poucos – muito poucos – apropriam-se do produto da força do trabalho alheio e dos avanços tecnológicos, em detrimento da grande maioria que aliena a força de trabalho para sobreviver.

O capitalismo é um sistema socioeconômico produtor de riquezas e desigualdades, assentado na exploração, na divisão social do trabalho, no lucro para os detentores dos meios de produção, no desenvolvimento a qualquer custo – ainda que isso implique na destruição do ambiente –, na competição, na alienação e na exclusão, dentre outras características. Em sua lógica, cujo horizonte é o lucro, a mercadoria vale mais do que aquele ou aquela que a produz. Com efeito, a própria força de trabalho, e, por consequência, o próprio trabalho assumem as condições de mercadoria.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é justificar teoricamente a escola pública como resistência, tendo por questão norteadora a seguinte: por que a escola pública é um espaço de resistência?

A apresentação dos resultados do estudo teórico é assim organizada: item 1: *A escola na sociedade de classes: origem e principais contradições*, que, pela clareza do subtítulo dispensa maiores comentários sobre o conteúdo proposto; item 2: *A escola pública no Brasil: expansão da educação popular?*, no qual são abordadas as intencionalidades da expansão do ensino público para o capitalismo nacional; item 3: *Escola pública e Educação do Campo: a práxis como resistência*, onde são trabalhados os fundamentos da educação popular e as possibilidades a partir da escola pública. Nas *Considerações finais*, pretende-se responder resumidamente a questão do texto, se é ou não possível a escola pública como resistência e quais seus limites e possibilidades.

A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSES: ORIGEM E PRINCIPAIS CONTRADIÇÕES

O modo de produção socioeconômico predominante, conforme foi visto acima, é o capitalista. As relações de produção capitalistas

são fundamentalmente alicerçadas na divisão social do trabalho, na propriedade privada dos meios de produção. Neste modelo econômico existe uma nítida separação entre propriedade e trabalho: o proprietário é dono do capital e, por consequência, torna-se “possuidor” da força de trabalho alheia e também do próprio trabalho, os quais ganham o *status* de mercadoria. O executor do trabalho material não é o proprietário dos meios de produção. A propriedade dos meios de produção é de quem não exerce o trabalho material. Neste sentido, refere Chauí (2006, p. 144), na nota de rodapé n. 2: “Por exemplo, não pode haver modo de produção capitalista se dois pressupostos não estiverem realizados: o *trabalho livre*, isto é, uma propriedade do trabalhador que pode ser vendida por ele, e a *separação* entre o trabalho e a propriedade dos meios de produção”.

Partindo de tal premissa, assevera-se que a escola pública no Brasil é uma escola instituída, organizada, financiada e gerida pelo Estado capitalista. Destarte, a escola pública é propriedade estatal. Cabe enfatizar que ao falar-se em Estado se está falando no Estado como *sociedade política* e não no *Estado ampliado*² de Gramsci, porque no Brasil a fronteira entre *sociedade civil* e *sociedade política* ainda não é difusa, havendo um predomínio da segunda sobre a primeira, inobstante as influências recíprocas entre ambas. Não se entrará na discussão sobre as origens do Estado, pela própria natureza e limite deste trabalho e porque tal discussão já existe e consta em várias obras específicas sobre o tema.

Todavia, pode-se dizer que o Estado é uma construção sócio histórica, que reproduz o modo de produção e as relações sociais de produção dominantes. Com efeito, partindo-se desta premissa, pode-se afirmar que o Estado brasileiro, além do aspecto socioeconômico, é, também, juridicamente capitalista, inobstante a convivência entre princípios e normas sociais e liberais no texto constitucional e na legislação infraconstitucional vigente.

Com efeito, a Constituição de 1988, tenta conciliar o social com o liberal, como, por exemplo, garantindo a propriedade privada,

2 O Estado moderno não pode ser entendido unicamente como aparelho burocrático-coercitivo, como ‘vulgarmente’ a maioria da população pensa. Suas dimensões, de fato, não se limitam aos instrumentos exteriores de governo, mas compreendem, também, a multiplicidade dos ‘organismos’ da sociedade civil, onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia. Nesta ótica é possível dizer que a ‘sociedade civil’ representa o Estado considerado ‘de baixo’, enquanto a ‘sociedade política’ é o Estado visto ‘do alto’ (SEMERARO, 1999, p. 75).

porém, limitada à sua função social. A articulação do social com o liberal permeia a totalidade da Carta Magna de 1988. Tanto isso é verdade, que entre os fundamentos da Constituição Federal, consta, no art. 1º, inciso IV, o seguinte: "os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa". O art. 170, "caput", concretiza este princípio, ao prescrever que:

A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

[...]

II – propriedade privada;

III – função social da propriedade;

[...]

Assim, está clara a intencionalidade do legislador constitucional, em buscar uma conciliação entre o social e o liberal no âmbito estatal brasileiro. Todavia, em que pesem as inúmeras ações assecuratórias, protetivas e garantistas inseridas na Constituição Federal vigente, não é possível negar o papel do Estado como instrumento político da classe detentora do poder econômico, uma vez que exerce, em grande medida, o papel de legitimador dos interesses dessa mesma classe, sob o nome de "interesse geral". O chamado *interesse geral*, que nada mais é do que o próprio interesse da classe dominante que, é apresentado, segundo Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã*, como o *interesse geral*³ de toda sociedade. Todavia, não se quer, com

3 "Segue-se que todas as lutas no âmbito do Estado, isto é, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito de voto etc., etc., são apenas as maneiras ilusórias nas quais se desenvolvem as lutas reais entre diferentes classes (fato esse que os teóricos alemães não têm a menor noção, apesar de se lhes ter mostrado as orientações necessárias nos Anais Franco-Alemães e na Sagrada Família). Segue-se também que toda classe que aspira à dominação, mesmo que essa dominação, como é o caso do proletariado, exija a superação de toda a forma antiga de sociedade e de dominação em geral, deve primeiro conquistar o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento. Justamente porque os indivíduos buscam apenas o interesse particular, que para eles não coincide com o interesse coletivo – o geral é de fato a forma ilusória da coletividade –, esse interesse comum é representado como um interesse "estranho" aos indivíduos, "independente" deles, como interesse "geral" especial e particular; ou então têm de se enfrentar com esse conflito, tal como na democracia. Por outro lado, a luta prática dos interesses particulares, que constantemente e de modo real chocam-se com os interesses coletivos e ilusoriamente tidos como coletivos, torna-se necessário o controle e a intervenção prática por meio do interesse "geral" ilusório sob a forma de

tal afirmação, deixar de reconhecer todo um conjunto de mediações feitas pelo Estado no interesse dos segmentos economicamente menos favorecidos da população, sob a chancela da chamada socialdemocracia, que, posteriormente, ressurgiu como *terceira via*, sem, no entanto, questionar o sistema socioeconômico vigorante.

No tocante à terceira via, diz Chauí (2001, p. 328):

Nos meados dos anos 1990, a social-democracia estava de volta na Grã Bretanha e nos Estados Unidos com o nome de “terceira via”, expressão cujo sentido era puramente eleitoral: “oferecer uma nova cara para o Partido Trabalhista inglês, fustigado pelo tatcherismo, e recuperar o prestígio eleitoral do Partido Democrata norte-americano”.

Segundo Marx (1982), as relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, sobre a qual se erguem uma superestrutura jurídica e política, que são correspondentes às formas sociais determinadas de consciência.

Assim, se, por um lado, o aspecto econômico não é exclusivamente determinante para estabelecer os caracteres de uma formação social, não há dúvidas de que ele é o principal elemento para tal configuração, ainda que também possa ser influenciado por outras formas de determinações, como: a jurídica, a política, a científica, a religiosa, a cultural, dentre outras. Melhor dizendo: o modo de produção e as relações sociais de produção acabam determinando⁴ a “ideologia jurídica” norteadora do Estado.

Neste sentido, Marx (1982, p. 128), falando sobre suas dúvidas e dificuldades para tratar das questões econômicas ou, como ele mesmo diz [...] “vi-me pela primeira vez em apuros por ter que tomar parte na discussão sobre os chamados interesses materiais”, teceu a reflexão expendida na longa citação abaixo, após seus estudos, cujo

Estado. O poder social, ou a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos – porque sua cooperação não é voluntária, mas natural – não como seu próprio poder unificado, mas como uma força alheia situada fora deles, cuja origem e destino ignoram, que não podem mais dominar e que, ao contrário, percorre agora uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente da vontade e do agir humano, e que, na verdade, dirige estes últimos” (MARX;ENGELS, 2009, p. 60-61).

4 Determinar no sentido de definir, estabelecer, delimitar e não no sentido de determinismo econômico.

primeiro trabalho para esclarecer essas questões “foi uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel, trabalho este cuja introdução apareceu nos *Anais Franco Alemães* (*Ibidem*, p. 128):

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessários e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levante uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina a sua ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas estas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menos rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito e o conduzem até o fim (MARX, 1982, p. 129-130).

Com efeito, os limites para o aprofundamento dos mecanismos legais de emancipação social, estão, efetivamente, no modo de produção capitalista e nas relações sociais de produção. Assim, na

tentativa de conciliação entre o social e o liberal, acaba ocorrendo que o aspecto social torna-se acessório do liberal que é o determinante em função da própria lógica do sistema.

Por que tratar disso em um texto sobre a escola pública como resistência ao modelo socioeconômico dominante? Para mostrar que a influência do modo de produção atinge todas as instituições integrantes do sistema, inclusive a escola. A escola pública, portanto, segue a lógica do sistema, do qual o Estado está impregnado, e que impregna todas as demais instituições, mas, ao mesmo tempo, pode se constituir em espaço de resistência das classes trabalhadoras, mediante o estabelecimento, com clareza, dos fins da educação, que são fins de classe.

Sobre o assunto, assevera Charlot (2013, p. 305):

[...] “É preciso determinar explicitamente fins educativos, porque a ambiguidade dos objetivos pedagógicos permite mascarar o significado real dos fins atualmente atingidos pelo sistema educativo a serviço da classe dominante. Esses fins, para não serem abstratos, e portanto recuperáveis pela ideologia burguesa, devem refletir um ponto de vista de classe. A educação deve tornar-se um instrumento social a serviço do proletariado. Nas condições atuais, isto significa que o proletariado deve esforçar-se para utilizar a educação como arma, na luta que trava contra a burguesia. Os fins educativos são fins de classe. Eles o são atualmente para a burguesia, que mascara seus objetivos de classe com referências à natureza humana. Eles devem tornar-se os do proletariado, que deve teorizá-los explicitamente como tais.

É a partir da divisão social do trabalho, com a apropriação do excedente da produção, que começa a nascer a escola que temos hoje: a escola de classes. Sobre isso, refere Gadotti (2008, p. 23):

Na *comunidade primitiva* a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia. Com a divisão social do trabalho, onde muitos trabalham e poucos se beneficiam do trabalho de muitos, aparecem as especialidades: funcionários, sacerdotes,

médicos, magos, etc.; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam.

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constituiu-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era *única, igual* para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*, uma para os ricos e outra para os pobres.

A existência de uma educação para os ricos e outra para os pobres, como refere Gadotti (2008), é uma das grandes contradições da escola capitalista, sobretudo com a chegada do neoliberalismo e sua lógica de precarização das relações sociais de produção, que acabam refletindo-se no âmbito da escola pública, como se o Estado fosse incapaz como gestor educacional, devendo tal incumbência ficar a cargo do mercado.

Nessa dicotomia entre escola pública e escola privada, entre uma escola para pobres e uma escola para ricos, o modelo de cada espaço formal de educação é preparar seus alunos segundo a lógica classista: a escola pública prepara o filho do trabalhador para o mercado, na condição de empregado, e a escola privada prepara o filho do detentor do capital para o mercado, na condição de comando, seja na esfera privada ou na esfera pública.

Assim, como foi enfatizado na Introdução, sobre as contradições da escola moderna, se por um lado ela trabalha para a legitimação do sistema, através da reprodução de sua ideologia, por outro, ela pode transformar-se, pela *práxis*, em espaço de resistência à lógica dominante, a partir da formação de uma nova consciência, uma consciência classista, articulada com a construção das condições materiais para a transformação.

A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR?

Na escola pública, no Brasil, hoje, a finalidade predominante é a qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Portanto, esta é o principal fundamento para o processo de universalização do acesso à escola, no sistema capitalista.

O modelo de escola pública que temos hoje é resultado da chamada sociedade moderna, capitalista ou burguesa. A partir da modernidade, o processo produtivo começa a deslocar-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, emergindo uma nova classe hegemônica, a burguesia, que supera o feudalismo medieval. A burguesia revoluciona as relações de produção. As cidades (os burgos) crescem em tamanho e importância, passando a determinar novas relações sociais de produção, com a emergência da produção industrial.

É, também, a partir desse momento histórico, segundo Saviani (2003, p. 96-97), que se começa a formar o modelo escolar que temos hoje:

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos.

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais.

E é esta a situação em que nos encontramos hoje.

Nessa nova perspectiva formativa, a experiência prática cede lugar a um processo especializado de transmissão de conhecimento: uma concepção intelectualista. Nela, os conhecimentos sistematizados passam a ser transmitidos por especialistas, em uma relação verticalizada e hierarquizada.

A educação formal capitalista é, em regra, um espaço de reprodução do modelo hegemônico, tanto do ponto de vista ideológico quanto nos campos técnico e produtivo. No Brasil, embora algumas ações ocorridas nos últimos anos, no sentido da construção de uma nova proposta educacional, o atual sistema, em grande medida, ainda

reproduz os processos de exploração e opressão inerentes ao modelo dominante, através de projetos político-pedagógicos que legitimam e naturalizam as atuais relações sociais de produção.

A formação humana na escola pública capitalista, hoje, não pode ser vista como um processo para a construção de uma consciência crítica da realidade concreta, no sentido da transformação do modelo social vigente. Todavia, é, pois, nessa mesma escola pública capitalista, em grande medida reprodutora da ideologia hegemônica, permeada pelas contradições inerentes do sistema dominante, o campo fértil para a construção de um espaço de luta contra hegemônica. Com efeito, a escola está inserida em um contexto maior que é a sociedade, dela sofrendo influência e, em certa medida, a ela podendo influenciar, criando alternativas à superação do paradigma hegemônico, no âmbito dessa relação.

No que concerne à relação sociedade-escola, diz Saviani (1986, p. 69):

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Assim, a escola pública, ainda que, em grande medida, seja reprodutora da ideologia hegemônica, como foi dito antes, é também um espaço de luta pela hegemonia. O que é hegemonia? Em qual o espaço pode a luta pela hegemonia ocorrer com maior eficácia: na *sociedade política* ou na *sociedade civil*? Para responder a esta pergunta é necessário compreender, ainda que de forma breve, a diferença de perspectiva entre Gramsci e Lênin. O primeiro ao falar sobre hegemonia o faz de forma mais abrangente do que o segundo, pois tanto faz referência à capacidade dirigente quanto à direção e

à dominação. Lênin, por seu turno, refere-se à hegemonia apenas como função dirigente.

No que tange a essa diferença, refere Gruppi (1978, p. 11):

Há aqui uma diferença de significado entre Gramsci e Lênin, porque Gramsci – quando fala de hegemonia – refere-se por vezes à capacidade dirigente, enquanto outras vezes pretende referir-se simultaneamente à direção e à dominação. Lênin, ao contrário, entende por hegemonia sobretudo a função dirigente.

Assevera, ainda, o citado autor, sobre o conceito de hegemonia:

O termo “hegemonia” aparece em Lênin, pela primeira vez, num escrito de janeiro de 1905, no início da revolução. Diz ele: “Segundo o ponto de vista proletário, a hegemonia pertence a quem bate com maior energia, a quem se aproveita de toda ocasião para golpear o inimigo; pertence àquele a cujas palavras correspondem os fatos e que, portanto, é o líder ideológico da democracia, criticando-lhe qualquer inconseqüência”. Capta-se claramente o elemento da decisão, da consequência na ação revolucionária, como condição indispensável à hegemonia. Sublinho também que aqui se afirma que, às palavras, devem corresponder aos fatos. Ou seja: deve existir aquela unidade de teoria e ação sobre a qual Lênin insiste, como também o faz Gramsci. Sem essa unidade de teoria e ação, a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediatista de empírica. Portanto, temos aqui a hegemonia entendida não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica (GRUPPI, 1978, p. 11).

Embora aproximados, os conceitos de hegemonia de Gramsci e Lênin, apresentam suas divergências. Destarte, enquanto que

para Gramsci a busca da hegemonia deve acontecer no âmbito da *sociedade civil*, para Lênin esse processo deve ter seu desenvolvimento no espaço da *sociedade política*. Assim, a hegemonia para Gramsci tem prioridade da *sociedade civil* sobre a *sociedade política*; para Lênin é o inverso.

Sobre essa diferença, aduz Portelli (1977, p. 65):

O conceito gramscista de hegemonia está, pois, bastante próximo do de Lenin. Entretanto, ambos divergem em um ponto capital: a preeminência da direção cultural e ideológica. Lenin, em seus escritos sobre hegemonia, insiste sobre seu aspecto puramente político: o problema essencial para ele é a derrubada, pela violência, do aparelho de estado: a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil; assim, desta só retém o aspecto político. E com maior razão na medida em que, como vimos, a sociedade civil é muito débil na Rússia.

Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política. A análise leninista é exatamente inversa.

A proposta de construção, no âmbito da escola pública capitalista, de um modelo de Educação Popular não encontra abrigo ou, no mínimo, esbarra em sérias dificuldades atualmente, por várias razões, ressaltando-se, dentre elas, o fato de que a lógica da proposta da Educação Popular é antagônica ao modelo educativo do Estado capitalista. Por outro lado, como foi dito, a escola pública é uma escola do Estado, no caso do Estado capitalista, não tendo este nenhuma razão político-ideológica para a construção de um modelo educativo adverso à sua lógica formativa e ao seu horizonte socioeconômico.

A Educação Popular trabalha com a concretização de uma pedagogia comprometida com a libertação do oprimido. Com efeito, uma pedagogia que busca a libertação não pode ocultar a realidade objetiva, pois é a partir desta realidade que deverá ser desenvolvido o processo de conscientização para a libertação. Assim, a Educação Popular não trabalha a educação apenas em seu aspecto cultural, mas, também, e, sobretudo, em sua dimensão política. A conscientização tem que ser crítica, e não mágica. Neste sentido é o ensinamento de Paulo Freire: "A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica" (FREIRE, 1980, p. 52).

ESCOLA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PRÁXIS COMO RESISTÊNCIA

Neste item é imprescindível, de início, fazer algumas considerações iniciais e fundamentais acerca dos conceitos e conteúdos da Educação *no* ou *para* o Campo e da Educação *do* Campo, com a finalidade de estabelecer as características principais de cada uma desses modelos formativos.

A Educação *do* Campo e a Educação *para* o Campo são dois modelos formativos alicerçados em dois projetos antagônicos de sociedade. A primeira, pela sua própria origem, emerge e situa-se no âmbito de um projeto de sociedade no qual o trabalho prevalece sobre o capital. A segunda, por seu turno, assenta-se em um projeto de sociedade no qual prevalecem os interesses do capital sobre o trabalho. Partindo-se desta distinção fundamental, que é concreta, pode-se afirmar que enquanto a Educação do Campo faz uma articulação entre o *saber-de-experiência-feito*⁵ e o saber sistematizado, em uma visão de totalidade, partindo da realidade objetiva dos sujeitos integrantes do processo de ensino e aprendizagem, a Educação para o Campo, de maneira diversa, enfatiza o conteúdo de forma automática, através de processos narrativos e de memorização, com ênfase quase que exclusiva ao aspecto cultural da educação. a chamada *sociedade pós-moderna*⁶,

5 Expressão cunhada por Paulo Freire.

6 A palavra pós-modernismo refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea,

o próprio conteúdo começa a ser desconsiderado em nome de uma *prática reflexiva*, na qual a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, e somente sobre ela é feita a reflexão, acontecendo o fenômeno conhecido por “recoo da teoria”. Com efeito, a “prática reflexiva” não supera a imediatividade empírica, com prejuízo para a formação dos filhos das classes trabalhadoras que estão na escola pública, uma vez que lhes é restringido o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade, o que, em boa medida, limita a construção de uma consciência crítica e de classe, mantendo-os como meros repetidores das práticas escolares hegemônicas.

No tocante a Educação *para* o campo e no campo, diz Frigotto (2010, p. 35)

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto crucial aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo.

[...]

Educação *para* o campo e *no* campo expressam as concepções e políticas de Estado, ao longo de nossa

enquanto o termo pós-modernidade alude a um período específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades. [...] Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista que obscurece as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, bem como entre a arte e a experiência cotidiana. [...] Embora essa distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade me pareça útil, não lhe dediquei especial atenção neste livro. Optei por adotar o termo mais trivial “pós-modernismo” para abranger as duas coisas, dada a evidente e estreita relação entre elas (EAGELTON, 1998, p. 03).

história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva do ruralismo pedagógico. Assim, educação escolar para o campo consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo.

A Educação Popular do Campo, no âmbito da escola pública, pelos seus pressupostos, princípios e valores, pode constituir-se em uma proposta de resistência ao modelo educacional dominante, normalmente instituído de cima para baixo, a partir de organizações capitalistas nacionais e internacionais.

Destarte, o espaço formal de educação, do campo e/ou da cidade, no âmbito da realidade atual, não se constitui em um local para a construção da consciência crítica, tanto do professor quanto do aluno, para os processos de resistência aos modelos socioeconômico e educacional dominantes.

Sobre o tema, refere Paludo (2001, p. 206-207):

Admite-se e deseja-se, nestes novos tempos, que esta concepção de educação do popular não seja adequada exclusivamente para os espaços não-formais de educação. Se aposta na sua capacidade de disputa na rede oficial de ensino, embora se admita que sua ressignificação e fecundidade sejam maiores nos espaços não-formais, visto que muito mais liberta das amarras que prendem os espaços formais e porque exercida por indivíduos que possuem por ela uma opção clara, o que não significa estar, como tudo na vida, isenta de contradições. Considera-se que esta tarefa é mais fácil de ser levada a efeito quando existem governos democráticos e populares, mas também quando eles não existem, admite-se a possibilidade, desde que os sujeitos educadores queiram orientar as práticas educativas por esta perspectiva, se disponham a “entrar na luta” e a projetar e vivenciar outro modo de fazer educação das classes subalternas.

A escola pública pode constituir-se em um espaço de resistência ao modelo hegemônico, a partir de uma *práxis* alternativa que venha

a contrapor-se ao modelo formativo dominante, e, aos poucos, divulgando e consolidando seus postulados, pressupostos, princípios e valores para um maior número de pessoas. A base da resistência está na ação e reflexão sobre as possibilidades de transformação da realidade, a partir do conhecimento desta mesma realidade. Com efeito, para isso, é imprescindível a articulação entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre a leitura do texto e a leitura do contexto em uma dimensão de totalidade.

Assim, embora a separação entre *sociedade civil* e *sociedade política* no Brasil a luta pela hegemonia pode ser construída também nos espaços contraditórios da sociedade civil.

Nesse sentido, diz Semeraro (1999, p. 82):

Qualquer movimento político, de fato, que pretenda construir uma hegemonia na sociedade, precisa não apenas criticar e se separar do projeto global vigente, mas deve principalmente apresentar propostas superiores e mais abrangentes de sociedade. Sua ação política concreta, juntamente com o trabalho de desconstrução das bases hegemônicas do grupo no poder, deve vir acompanhada pela apresentação duma reinterpretação mais convincente da realidade. Nas complexas e avançadas sociedades modernas, o lugar decisivo onde se gestam os diversos projetos hegemônicos é o amplo e contraditório espaço da sociedade civil. No interior das suas múltiplas atividades econômicas, políticas, culturais, religiosas e educativas se estabelecem "lutas de sistemas", lutas entre modos de ver a realidade.

É, pois, através da ação/reflexão/ação, partindo-se da realidade objetiva, que se constrói um projeto formativo alternativo de resistência ao modelo dominante. A *práxis* é a articulação entre a interpretação da realidade e a sua transformação, ou seja, de conhecimento da realidade, em uma dimensão de totalidade, considerando suas contradições, para transformá-la. Sobre a *práxis*, diz Vásquez (2007, p. 226): "Entre as formas fundamentais de *práxis* temos a atividade prática produtiva, ou relação material e transformadora que o homem estabelece – mediante seu trabalho – com a natureza".

Sobre a definição de práxis, refere Kosik (2011, p. 222):

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade em sua totalidade. A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.

A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é *criada* pela *práxis*, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Assim, a formação humana, na escola ou fora dela, tanto pode se constituir como um meio de conscientização e mobilização para a transformação, como em um processo de alienação e opressão. A transformação não acontece de maneira automática, da noite para o dia, porque o capitalismo está *naturalizado* como a única possibilidade real para a maioria da humanidade.

Com efeito, o fato de o capitalismo, neste momento histórico, com todos os problemas que vem enfrentando, ainda estar “naturalizado” como alternativa predominante, a luta para a construção de um processo emancipatório pode e deve começar imediatamente, através da resistência ao modelo hegemônico, como instrumento de construção de uma consciência crítica, sem, no entanto, descuidar das “estruturas estratégicas globais”, segundo expressão de Mészáros (2008). Sobre o tema, refere o citado autor:

Nesse empreendimento, as tarefas *imediatas* e suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é

impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminadas pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra (MÉSZÁROS, 2008, 77).

Assim, a transformação é um processo que pode começar com a superação de uma consciência comum e a construção, através da *práxis*, de uma nova proposta de sociedade, partindo-se da análise e interpretação de uma realidade para sua transformação. A educação, pela *práxis*, é uma forma de resistência ao modelo dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe realmente a possibilidade de se fazer a resistência através da Educação Popular do Campo na escola pública, hoje? A resposta é afirmativa. Sim, existe esta possibilidade, embora se reconheça o alto grau de dificuldade para sua concretização. A Educação Popular do Campo pode se constituir como um instrumento de resistência ao modelo hegemônico, porque alicerçada em pressupostos e valores antagônicos ao do projeto educacional vigente.

Todavia, as limitações são muitas, considerando-se o atual contexto histórico, cultural, social, político e econômico. Provavelmente, dentre essas limitações, a mais relevante seja de ordem sociopolítica e econômica: a incompatibilidade entre o modelo da Educação Popular do Campo com o projeto educacional dominante, que, por sua vez, é norteador pelo projeto de sociedade vigente. O problema é mais estrutural do que conjuntural, pois as escolas públicas são administradas pelo Estado e o Estado é capitalista. Destarte, o Estado como instrumento político da classe detentora do poder econômico, exerce, em certa medida, o papel de “legitimador” dos interesses da classe hegemônica.

A transformação, como foi dito antes, não acontece do dia para a noite. O capitalismo é um modelo de sociedade consolidado, neste momento histórico. Este fato, contudo, não pode servir de obstáculo para a luta visando a superação do modelo socioeconômico dominante.

A resistência deve consistir em uma práxis que, simultaneamente, contribua para a superação da consciência comum dos sujeitos participantes da comunidade escolar, facultando seu acesso ao conhecimento prático e teórico da realidade ocultada pela ideologia dominante, permitindo a análise e interpretação desta realidade em sua dimensão mais profunda, articulada com a luta para sua transformação..

A Educação Popular do Campo, através da *práxis*, pode constituir-se em um *locus* de resistência ao modelo vigente, “minando” os dogmas, princípios e valores do sistema hegemônico, e, paulatinamente, espalhando seus pressupostos e valores para um maior número de pessoas. Com efeito, o fundamento da resistência está em se mostrar de forma fundamentada às possibilidades de transformação da realidade a partir de um novo projeto de sociedade.

THE PUBLIC SCHOOL AS RESISTANCE: POSSIBILITIES AND DIFFICULTIES

ABSTRACT

This work is part of a wider literature, developed from 2011 to 2014 and linked to the Field Education Observatory Project, the core of the state of Rio Grande do Sul. The purpose of this article is theoretically justify the public school as space of resistance. Here we discuss the possibilities and difficulties for the exercise of praxis as resistance within the public school, from the ideology of popular education of the field. The main question of this opuscle is: Is it possible to make the resistance through the popular education of the field in public schools today? It is concluded centrally that yes, while recognizing the high degree of difficulty to achieve them. The Popular Education of the Field can be as an instrument of resistance to the hegemonic model, because it is grounded on assumptions and antagonistic values to the current educational project.

Keywords: Public school. Popular Education of the Field. Resistance.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira, Edição Revista e Ampliada – São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. A história no pensamento de Marx. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. Tradução de Simone Rezende da Silva e Rodrigo Rodrigues, 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO e Expressão Popular, 2006. p. 143-166.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas – 13ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- EAGLETON, Terry. As ilusões do pós-modernismo. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.
- GADOTTI, Moacir. Histórias das idéias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. 2ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MARX, Karl. Para a crítica da economia política. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os economistas).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Tradução Frank Müller. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2009 (Coleção A Obra Prima De Cada Autor).
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.
- PALUDO. Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre-RS: Tomo editorial &Camp, 2001.
- PORTELLI, Hugues. Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A escola pública como resistência... - Paulo Eduardo Dias Taddei

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª Ed. Revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

Recebido em 1/março/2016

Aprovado em 1/abril/2016