

Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia

Salomão Mufarrej Hage

Resumo

O artigo constitui-se num ensaio sobre a educação e a escola no campo dos estudos educacionais críticos, apresentando um conjunto de referências que explicitam e justificam a utilização da metáfora da Guerra Cultural como apropriada para representar as disputas que se forjam entre os grupos sociais pela definição das políticas educacionais e, em última instância, pela construção da hegemonia na sociedade. Ele é originário de uma re-visita ao referencial teórico de minha tese de doutoramento, onde, de maneira mais abrangente, analisei as disputas pela definição do atual Plano Nacional de Educação.

Palavras-Chave: políticas educacionais; estudos educacionais críticos; políticas e práticas culturais; hegemonia.

Education, School and Educational Policies from the Perspective of Critical Cultural Studies: The Production of Common Sense and Hegemonic Disputes

Abstract

This article consists of an essay on education and the school in the field of critical educational studies, presenting a group of references that make explicit and seek to justify the use of the Culture War metaphor to represent

the disputes among social groups to define educational policies and, ultimately, to construct social hegemony. It originates from a revisiting of the theoretical background of my doctoral thesis, in which, in a broader way, I have analyzed the disputes surrounding the definition of the current National Education Plan.

Keywords: educational policies; critical educational studies; cultural policies and practices; hegemony.

A Educação e a escola como espaços estratégicos para a implementação de políticas e práticas culturais na contemporaneidade

A sociedade contemporânea vem sendo submetida a um amplo processo de Modernização Conservadora, que se orienta no sentido de promover a redução dos fundos destinados às políticas sociais, ao optar preferencialmente pelo investimento dos fundos públicos para o capital e não para o trabalho, e a defesa de níveis elevados de padrões culturais, ampliando a discriminação e a exclusão dos grupos menos favorecidos.

Este processo tem avançado na atualidade, ancorado num discurso que dissemina o mito da "naturalização" de determinados processos em curso na economia, como: a globalização dos mercados, a reestruturação das atividades produtivas e a desnacionalização do capital, apresentando-os como inevitáveis e inexoráveis.

Num contexto em que o fim da Guerra Fria extinguiu a sociedade bipolar, constitui uma atitude retrógrada continuar insistindo na divisão interna das classes como oposição entre grandes e pequenos, ricos e pobres; direita e esquerda. Em contrapartida, aposta-se na produção de um novo consenso, que tem como objetivo desvincular a ideia de justiça social da ideia de igualdade social e afirmar a prioridade da iniciativa individual como instrumento de progresso coletivo contra o postulado obsoleto de propriedade coletiva dos meios de produção.

Constata-se, assim, a intencionalidade desse discurso predominante que pretende fazer avançar na compreensão ingênua e ideológica de que a economia de mercado é criativa, modernizadora e constitui-se no único horizonte histórico do século XXI.

Tal situação sustenta nossa argumentação de que está em curso uma Guerra acirrada por tornar hegemônico, um senso comum sustentado por essa visão mistificadora e reificante da sociedade globalizada e mercadológica. Em outras palavras, queremos dizer que os conflitos que se forjam no processo de disputa entre os grupos pela direção das políticas educacionais têm manifestado uma grande intensidade e os desdobramentos daí decorrentes têm sido de tal monta para a sociedade e seu futuro, que não hesitamos em designá-los como uma verdadeira "Guerra Cultural".

Nessa Guerra, urge apropriar-se de todas as instituições e espaços sociais disponíveis, incluindo a escola por constituir-se num espaço privilegiado de implementação e legitimação de políticas e práticas culturais no interior da sociedade. E, para esse processo, colabora de maneira significativa o fato de um grupo específico ou de uma determinada aliança ter suas proposições incluídas no conteúdo das políticas educacionais estatais.

Apresentando-se como "oficiais", resguardadas pela autoridade e legitimidade do Estado, que lhes confere um estatuto de proposições generalistas em que todos os segmentos sociais participam em iguais condições de definição, tais políticas, muitas vezes, são entendidas, pela maioria da população, como algo natural, dado, instituído e representativo dos interesses de todos, indistintamente.

Não é por outro motivo que as políticas educacionais públicas têm-se proclamado "supra-política", orientadas por uma avaliação técnico-racional que opera no sentido de elevar os padrões culturais e a produtividade educacional na sociedade. Postura essa que, segundo Carson (1993), revela-se intrinsecamente política em pelo menos duas perspectivas: primeiramente, ela tem-se fundamentado, sobretudo na atualidade, em uma perspectiva de reforma educacional alinhada aos

interesses de uma elite industrial-empresarial que apresenta implicações profundamente políticas; e segundo, ela procura despolitizar as questões que se referem a “o quê” os estudantes aprendem e “como” eles aprendem, que são fundamentalmente políticas.

Essas situações refletem-se diretamente na maneira como o sistema formal de ensino é concebido e como ele opera no interior da sociedade através da escola em seus diversos níveis e modalidades.

Transmitindo conhecimentos, socializando valores, normas e padrões culturais, a escola – reconhecida como a principal instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos sistematizados – interfere diretamente na produção do senso comum na sociedade, constituindo-se, assim, em instrumento estratégico nos confrontos e compromissos que se estabelecem na disputa pela hegemonia na sociedade.

Se, de forma evidente, as escolas constituem-se em órgãos reprodutivos à medida em que elas ajudam a selecionar e certificar a força de trabalho no interior da sociedade, sua ação não se esgota nesta tarefa, ao contrário, elas fazem muito mais do que isso. As escolas, segundo Apple, "ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos de maior poder e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido a todos na sociedade. Atuando como agentes de um processo de “tradição seletiva”, as escolas são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a conquista da hegemonia na sociedade". (APPLE, 1989, p.45)

Por outro lado, o próprio Apple (1996) nos adverte que a educação e, por conseguinte, a escola, nunca se constitui numa simples imposição dos grupos dominantes sobre os grupos dominados e menos favorecidos da sociedade; elas são os resultados das lutas e compromissos sobre o que conta como conhecimento, pedagogia,

metas e critérios determinantes de eficácia, legítimos no interior da sociedade.

Por esse motivo, numa perspectiva diferenciada, a escola, vinculada à perspectiva de avanço do processo de emancipação humana e social, pode contribuir sobremaneira para que os homens e as mulheres possam ampliar suas capacidades humanas, habilitando-os(as) a intervir na formação de suas próprias subjetividades; e, ao mesmo tempo, possam ser capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação, em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da construção de espaços públicos democráticos.

Vinculada a esta perspectiva, a escola, ao assumir um projeto político que associa a educação com a luta pela reconstrução do espaço público, pode contribuir sobremaneira para que as diferentes vozes e tradições floresçam a ponto de escutar as vozes dos outros e se envolvam num esforço contínuo para eliminar as formas de sofrimento objetivo e subjetivo que têm sido impostas a milhões de seres humanos no mundo inteiro.

São esses os argumentos, portanto, que dão sustentação ao uso da metáfora da Guerra Cultural para designar este processo de disputa pela hegemonia na sociedade, reconhecendo a instituição escola como um elemento estratégico neste conflito.

No entanto, o fato de evidenciarmos, neste estudo, a importância da participação da escola neste processo não significa que tenhamos por intenção sobrevalorizar o papel da escola no processo de produção do senso comum da população, desconsiderando o significativo papel da mídia e de outras instituições na formação do imaginário social na contemporaneidade.

De forma diferenciada, nossa intenção consiste em chamar a atenção para o papel estratégico que a educação e a escola têm assumido como espaço de desenvolvimento e implementação de políticas e práticas culturais no interior da sociedade contemporânea, especialmente no contexto atual de desenvolvimento tecnológico, em

que a articulação “Poder-Conhecimento” se torna cada vez mais determinante.

Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos

A decisão de pautar a discussão no campo dos estudos educacionais críticos tem o sentido de explicitar que a educação, a escola e as políticas educacionais são analisadas de forma relacional, não natural, envolvendo os conflitos, os acordos e os compromissos que se forjam, em face dos interesses dos atores sociais que as constroem.

Partimos da premissa de que, na sociedade contemporânea, as disputas entre os grupos ou movimentos sociais pela hegemonia envolvem a interferência direta sobre o senso comum da população com o objetivo de criar e disseminar uma verdadeira "ideologia orgânica", capaz de forjar uma nova forma de disposição popular alinhada a interesses particulares; por esse motivo, procuramos explicitar as especificidades e os desdobramentos que caracterizam estas disputas, utilizando a metáfora da Guerra Cultural para representar a amplitude dos desdobramentos que esses assumem na atualidade.

Em que pese a ampla literatura internacional que aborda a complexa relação entre política e prática educacional e a recriação e subversão das relações desiguais de poder econômico, político e cultural, um grande número de profissionais que atuam na área da educação - pesquisadores, gestores públicos, supervisores, professores, etc.- ainda compreendem as práticas e políticas de escolarização de maneira pouco crítica. Esta é uma questão fundamental, porque a maneira como as pessoas entendem determinada questão interfere significativamente no modo como agem em relação a esta e vice-versa.

Entendendo a educação como um instrumento de transmissão da cultura às novas e futuras gerações, utilizado para preservar e desenvolver a nossa sociedade, muitos educadores e pesquisadores em educação predominantemente se envolvem em reflexões e práticas

referentes à produção e reprodução do conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades morais e cognitivas e a modelos disciplinares com um fim em si mesmas, não atentando para a complexidade que envolve a formação de subjetividades e identidades culturais.

Essa afirmação possibilita-nos compreender que as práticas educativas, ao transmitirem os conhecimentos necessários ao processo de perpetuação da sociedade, atuam como forma de política cultural, disseminando concepções de mundo, valores e padrões culturais que interferem no imaginário social e formam o senso comum da população.

Neste sentido, o conhecimento e, por conseguinte, as práticas e as políticas educativas não são nunca neutras, universais, ou representativas do conjunto de toda a sociedade, como muitos insistem em nos fazer crer; ao contrário, estes processos envolvem uma diversidade de entendimentos e perspectivas de ação, com as quais os sujeitos individuais e coletivos se relacionam e definem suas instituições em níveis desiguais de poder econômico, político e cultural, objetivando suprir suas necessidades e defender seus interesses.

Reconhecemos, assim, que uma compreensão “crítica” de educação se define pela perspectiva dos sujeitos individuais e coletivos que atuam neste campo entenderem as práticas e as políticas educativas de forma “relacional”, “política” e “não natural”.

As instituições e os eventos de nossa vida cotidiana não ocorrem dissociados do conjunto de relações sociais que formam a complexa sociedade contemporânea em que vivemos e, portanto, não devem ser entendidos de forma isolada, mas, ao contrário, em formas que evidenciem suas interconexões com essas relações.

Obviamente, esta perspectiva “relacional” produz um efeito sobre a maneira de conceber os processos, as práticas e as políticas que se inserem no campo da educação, os quais deixam de ser entendidos como uma instrumentalidade neutra, passando a serem entendidos como “inerentemente políticos”, por encontrarem-se inseridos em meio a cruciais disputas sobre o significado de democracia e de cultura

legítima e sobre quem deveria melhor se beneficiar das políticas e práticas públicas de educação. (APPLE, 1998)

Sendo nossa sociedade conflitual e o jogo das relações sociais que nela se estabelecem um processo dinâmico, a educação, como parte inerente de um conjunto de instituições políticas, será sempre o resultado do que nós construímos nas relações sociais conflituais e dinâmicas que estabelecemos e, portanto, será sempre passível de alteração. Isto implica dizer que não existe nada pré-ordenado, pré-fixado, ou mesmo “natural”, na sociedade em que vivemos e construímos.

A realidade não se configura como algo estático, fechado, acabado. O que alguma coisa é, o que ela faz, a avaliação de alguém sobre isso não é “naturalmente” pré-estabelecido, mas socialmente construído e reconstruído no cotidiano das práticas sociais. A história não acabou, nós a estamos construindo continuamente e estamos inseridos nessas relações.

A história atua, portanto, de forma significativa para que possamos compreender como a educação torna-se um dos mais importantes espaços no qual diferentes grupos e segmentos sociais, com distintas visões políticas, econômicas e culturais, inter-relacionam-se, num esforço por institucionalizar suas culturas, histórias, e visões de justiça social.

Por conseguinte, os significados e os fins das práticas e políticas educacionais são resultantes das disputas dos grupos e movimentos sociais para tornar o seu conhecimento legítimo, para defender ou aumentar seus padrões de mobilidade social e para aumentar seu poder na arena social mais ampla. Eles relacionam-se intrinsecamente, portanto, à manutenção e à possível subversão das relações de poder desiguais na sociedade.

Por esse motivo, nossa tarefa, enquanto educadores críticos, envolve entender o conjunto de circunstâncias historicamente contingentes e de relações contraditórias e desiguais de poder econômico, político e cultural que criam as condições nas quais nós

vivemos e em que nos encontramos efetivando nossas práticas educativas.

No entanto, não devemos esquecer que as políticas para definir os significados e os fins socialmente legítimos são políticas de acordos e compromissos, onde os grupos de maior poder, para manter sua dominação, devem levar em conta preocupações, aspirações e sentimentos genuínos dos demais grupos.

Tais políticas não se traduzem, geralmente, em imposições sobre os grupos subalternos, mas, ao contrário, elas são significativas de como os grupos de maior poder exercem a liderança política, ideológica, intelectual e moral, criando situações em que os compromissos que são criados favoreçam a si próprios.

Esses compromissos, por sua vez, ocorrem em diferentes níveis: no nível do discurso político e ideológico, no nível das políticas públicas, no nível do conhecimento que é ensinado nas escolas, no nível das atividades diárias dos professores e estudantes na sala de aula e no nível de como tudo isto é entendido por nós.

Além disso, não podemos esquecer que esses não são acordos e compromissos que se efetivam entre iguais. Determinados grupos sociais têm mais poder para definir o que conta como necessidade ou como problema, e qual deveria ser a resposta apropriada a essa necessidade ou problema.

Por outro lado, esses acordos e compromissos não são nunca estáveis, ao contrário, são sempre frágeis, temporários e constantemente sujeitos a ameaças, o que significa que eles quase sempre deixam ou criam espaços para uma ação mais democrática, ou seja, sempre haverá abertura para que atividades contra-hegemônicas possam ser implementadas.

Tal afirmação torna-se fundamental para que possamos compreender que, numa sociedade capitalista, não está preestabelecido que a educação somente irá servir aos interesses do capital ou de grupos

dominantes; e, menos ainda, que somente o conhecimento requerido pelos grupos de maior poder se tornarão legítimos nas escolas.

Mesmo considerando as relações de poder desiguais que envolvem a educação e a sociedade mais ampla, nós precisamos lembrar que a educação, nos seus vários espaços institucionais, incluindo a escola, nunca foi simplesmente uma imposição que se efetiva sobre pessoas supostamente incapazes política e culturalmente. Ao contrário, práticas e políticas educacionais foram e são o resultado de lutas e compromissos sobre o que conta como conhecimento, pedagogia, objetivos e metas legítimas e sobre os critérios para determinar a eficiência na sociedade (APPLE, 1998).

Neste sentido, um trabalho crítico em educação deve-se orientar pela combinação da linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, envolvendo as tensões que atravessam os criticismos que devemos efetivar sobre a complexa relação entre educação e poder cultural, político e econômico desigual e a sempre existente possibilidade que as relações dominantes podem ser desafiadas com sucesso.

Esta tarefa requer um trabalho teórico, histórico e empírico sério se ela não quiser se degenerar em '*slogans*' e discursos panfletários. Ao mesmo tempo, determinadas considerações sobre o papel da teoria neste processo devem ser efetivadas, se nossa intenção realmente consiste em superar os “simplismos” presentes em inúmeros discursos “de mudança” presentes atualmente no campo educacional.

Inicialmente, precisamos ter cuidado para que nossa intervenção teórica não se esgote nela mesma. Infelizmente a teoria crítica, segundo Apple (1998), tem-se tornado algo de um “substituto”. A produção interminável de refinadas narrativas que supostamente ressaltam “novas” perspectivas tem criado uma situação de hiperabstração e de excesso de teoreticismo, na qual a teoria tem-se tornado uma busca acadêmica dela própria, num nível em que, ao invés de efetivar um processo de “politizar o acadêmico”, de forma frequente, o que tem acontecido é antes um processo de “academizar a política”.

Se, de um lado, faz-se necessário reconhecer que existem momentos positivos em que este processo se realiza, afinal, definitivamente, precisamos constantemente interrogar as perspectivas que consideramos corretas e que utilizamos em nossas práticas diárias; por outro lado, suas fragilidades se fazem notar pela frequência com que algumas dessas atividades não se conectam – exceto de um modo muito efêmero – às mais importantes questões políticas, econômicas e culturais de nosso tempo.

Para muitos estudiosos e pesquisadores, produzir teoria significa comentar do “alto”, não se contaminando pela poluição e pelos problemas que advêm da atual e concreta mobilização econômica, política e cultural em educação e em outras esferas. Eles parecem ter-se esquecido das escolas, do currículo, dos professores, dos estudantes, etc. Como se lidar com essas questões fosse “poluente”, ou seja, como se eles estivessem receosos de terem suas mãos “sujas” com a realidade diária da educação.

Esta situação é remanescente da discussão de Bakhtin sobre a função das sacadas durante o carnaval na Europa nos séculos passados, conforme ele mesmo afirma:

As pessoas afluentes eram ao mesmo tempo atraídas e repelidas pelas transgressões políticas, culturais e corpóreas que envolvia o carnaval. O cheiro, o barulho, a possibilidade de perda de controle, a corrente subterrânea do perigo, tudo isto era fascinante e sedutor. Mas a burguesia não podia se permitir sair de seu refúgio seguro. A sacada foi a solução criativa. O carnaval das ruas poderia ser experienciado – sofredamente. Os sinais, os cheiros e os sons, poderiam ser experienciados com segurança – e comentado “de cima” –, o que também tinha sua política de prazer. Da sacada abeirando a rua, eles poderiam estar dentro e fora, sendo ao mesmo tempo quase-

participantes, mas principalmente observadores".
(BAKHTIN, 1986, p.150)¹

De fato, este universalismo do intelectual, que se posiciona sobre isso tudo, observa e desconstrói as posições de outros, tem, é claro, uma longa tradição em educação e em outras esferas sociais. Tal tradição foi fortemente criticada por Adorno (1996) ao ressaltar o “ceticismo inócuo” de uma certa “intelligentsia descolada”, que, de uma posição superior, “chama tudo para o questionamento e não critica nada”. Tais críticas diferem radicalmente das posições de Karl Manhein (apud Apple, 1998), quando afirma que uma relativa não inserção de classe permite aos intelectuais “independentes” ficar de fora das lutas ideológicas e políticas da sociedade mais ampla e olhar o “interesse do todo”.

De fato, nós vivemos num período em que centenas de milhares, de fato, milhões de trabalhadores, têm sido demitidos devido à re-estruturante e aparentemente busca sem fim de altas taxas de lucro, e onde vidas e comunidades são destruídas em função dos lucros ou prejuízos que apresentam; onde as fábricas atravessam as fronteiras dos países através do “voo” do capital, fazendo com que os homens e as mulheres e milhões de crianças no mundo inteiro venham a sofrer formas de exploração ainda mais opressivas, em face do retorno do capitalismo a “primitivos modos de acumulação”.

Por esse motivo, os estudos educacionais críticos, segundo Apple (1998), devem incluir esses fenômenos sociais em suas análises de modos verdadeiramente constitutivos, produzindo um conhecimento mais adequado que nos possibilite entender e explicar as complexas relações de poder envolvidas na educação e, desse modo, informar e transformar nossa prática educativa.

Enquanto intelectuais orgânicos, nós devemos equilibrar elegância teórica com o respeito pelo cotidiano, ou seja, pelo conhecimento das

¹ A utilização da sacada como metáfora para designar aqueles intelectuais que fazem do trabalho teórico o único compromisso político que assumem pode ser encontrado tanto em BAKHTIN, 1986; como em APPLE, 1998.

peças que atuam nas escolas, em espaços educativos e nos movimentos sociais que estão de forma constante lutando fortemente em condições tremendamente difíceis. Para ele, os estudos educacionais críticos devem orientar-se pelos seguintes compromissos éticos e socioculturais:

- estender a existência real da democracia para todos os grupos e instituições da sociedade nas várias esferas: econômica, política e cultural, interrogando os significados e os usos contraditórios da democracia na economia política e na cultura vivida;
- eliminar as causas básicas das desigualdades crescentes em poder e riqueza, em capital econômico e cultural;
- investigar os modos pelos quais a educação participa para manter ou alterar essas diferenças;
- fornecer recursos teóricos, históricos e empíricos (qualitativos e quantitativos), que ajudem os movimentos sociais a desafiar as ofensivas conservadoras e defender os ganhos que eles têm conseguido com seu esforço e trabalho ao longo do tempo;
- forjar questões difíceis, que sejam abertas a respostas radicais, que não se intimidem em propor as mais básicas e substantivas questões sobre como os processos econômicos, políticos e culturais de uma sociedade operam e em se posicionar para respondê-las em maneiras que possam ser desconfortáveis e às vezes até trazer riscos pessoais (Ibid, 1998).

Tais compromissos implicam que os educadores críticos se articulem e participem nesses grupos e movimentos sociais progressistas que desafiam as múltiplas relações de poder e dominação que existem, e objetivam a transformação das condições sociais que

continuam a ter trágicos efeitos nas culturas, histórias, possibilidades econômicas, e nas próprias vidas e corpos das pessoas reais.

Os conflitos culturais e a produção do senso comum: a disputa pela hegemonia na sociedade contemporânea

Inicialmente convém esclarecer que o fato de denominarmos, neste artigo, o processo conflitual que define as relações de poder na sociedade contemporânea de Guerra Cultural, relaciona-se diretamente à natureza diferenciada que esse processo conflitual assume, em função das especificidades que caracterizam as formações sociais na contemporaneidade; e não significa, de maneira nenhuma, que estejamos relacionando-a especificamente a uma esfera simbólica, distinta de uma esfera material propriamente dita.

Nossa intenção ao evocar a Guerra Cultural neste artigo consiste em evidenciar uma característica marcante dos conflitos sociais contemporâneos: a ação de influenciar na definição da concepção de mundo das pessoas. Ação essa que se forja pela centralidade que a relação “poder-conhecimento” tem assumido na contemporaneidade, nas lutas por conquistar e manter uma posição hegemônica na sociedade.

Fundamentando-se na tradição gramsciana da teoria ampliada do Estado, partimos da premissa de que o processo conflitual que define as relações de poder na sociedade contemporânea não corresponde à “guerra de movimento”, ainda predominante no imaginário social: um processo armado, sangrento, que se concentra em uma frente de luta, em um momento da luta e numa única estratégica quebra na “defesa inimiga” que, quando realizada, permite a determinadas forças invadir e obter vitória definitiva.

Para Gramsci, tal conflito se constitui numa autêntica “guerra de posição”, à medida em que ela tem que ser conduzida de um modo prolongado, atravessando inúmeras diferentes e variantes frentes de luta; onde existe raramente uma única ruptura das linhas inimigas que

vence a guerra de uma vez por todas. O que realmente conta não é o avanço sobre a “trincheira do inimigo”, seu exército ou território, mas uma conquista sobre toda a estrutura da sociedade, incluindo o Estado e as instituições da sociedade civil.²

Ao evidenciar esta transição de uma forma política para outra, Gramsci ressaltava a diversificação dos antagonismos sociais e a dispersão do poder, que ocorrem nas sociedades onde a hegemonia é sustentada, não através da instrumentalidade do Estado, mas, ao invés, ela se sustenta nas relações e instituições da sociedade civil - escola, família, Igreja e formação religiosa, organizações culturais, as relações privadas, de gênero, identidades sexual e étnica, etc. (apud COUTINHO, 1985)

Segundo esta concepção ampliada, o Estado deixa de ser entendido simplesmente como um aparato administrativo e coercivo, passando também a assumir uma função educativa e formativa e tornando-se, por isso, o espaço em que a hegemonia na sociedade é exercitada, apesar de não ser o único lugar onde a hegemonia é construída. (RAICHELIS, 1998)

Enfatizando as funções educativas de determinadas instituições críticas como a escola (uma função educativa positiva) e as cortes (uma função educativa negativa e repressiva) e trazendo tais instituições e arenas de luta para a conceitualização do Estado, Gramsci (1871) o define como o espaço onde o bloco das forças sociais que o dominam não somente justifica e mantém sua dominação, mas ganha pela liderança e autoridade o consenso ativo sobre os quais ele legisla.

Ao modificar as formas convencionais de luta, tornando-se mais complexo, multidimensional, e multiarena, este processo, denominado

² As considerações sobre este processo de transição de uma “guerra de movimento” para uma “Guerra de posição”, característico dos conflitos culturais contemporâneos, encontram sua fundamentação em uma das teses fundamentais de GRAMSCI: a teoria ampliada do Estado, que pode ser encontrada em: GRAMSCI, Selections for the Prison Notebooks, 1971; como também em HALL, S. Gramsci Relevance for the Study of Race and Ethnicity, 1996; e COUTINHO, C. N. As Categorias de Gramsci e a Realidade Brasileira, 1985.

por Gramsci de “guerra de posição”, amplia a eficácia de sua ação ao substituir o ataque frontal e exterminador do inimigo pelo convencimento contínuo, lento e gradual do mesmo acerca da superioridade do projeto sociocultural hegemônico em relação aos demais projetos existentes.

Tal superioridade não é simplesmente imposta, assumindo um caráter estritamente dominador. Efetivamente, ela resulta prioritariamente da conquista de um nível substancial de consenso popular, que garanta a uma determinada constelação de forças sociais assumir uma posição de liderança na sociedade.

Neste sentido, suas armas são menos sangrentas, porém muito mais eficientes, à medida que a vitória nesta Guerra se garante pela construção de uma disposição coletiva popular, requerendo um trabalho extensivo de organização intelectual, essencial para a hegemonia.

Para Gramsci (1971), a hegemonia constitui-se num momento específico do desenvolvimento das relações sociais em que uma constelação de forças sociais assume a liderança na definição da agenda histórica da sociedade ao envolver os interesses de outros grupos subordinados e conquistar um nível substancial de consenso popular, tornando possível a “propagação”, por um tempo, de uma disposição coletiva intelectual, moral, política e econômica em toda a sociedade.

Dessa forma, a liderança moral e intelectual exercitada por uma classe hegemônica não consiste na imposição da ideologia de classe sobre os grupos aliados. Toda relação hegemônica específica é necessariamente pedagógica e ocorre entre as diferentes forças que a compõem, objetivando edificar a visão de mundo comum unificante do bloco hegemônico, que constitui realmente a expressão orgânica de todo o bloco.

Em face da complexidade que o engendra, esse processo não pode ser determinado *a priori*, uma vez que os elementos nele envolvidos dependem de toda uma série de fatores históricos e nacionais e também

das relações de forças existentes em um particular momento na luta pela hegemonia.

Nas disputas empreendidas atualmente pelos grupos de maior poder para assumir o papel liderante na sociedade, não ocorre um desprezo total pela utilização dos aspectos coercitivos, à medida que uma ação eficaz no sentido de limitar o potencial criativo e crítico dos seres humanos e ampliar o ceticismo e a indiferença em relação a essas disputas continua se processando acentuadamente. Entretanto, predominantemente, essas lutas têm sido conduzidas para a obtenção do consenso; por levar em consideração os interesses dos subordinados; pelo esforço de se fazer popular, adquirindo autoridade social e moral, não simplesmente sobre aqueles que a suportam, mas sobre toda a sociedade.

Nesta perspectiva, os grupos e segmentos sociais, para se tornarem vencedores nesta disputa pela hegemonia, têm de ser capazes de articular determinados temas políticos e culturais para mobilizar efetivamente um amplo suporte das massas. Em outras palavras, eles têm de criar uma verdadeira “ideologia orgânica” que consiga espalhar-se por toda sociedade e criar uma nova forma de “disposição popular”.

Segundo Gramsci (1971), uma determinada concepção de mundo ou uma filosofia específica para se tornar um movimento cultural e produzir uma forma de atividade prática ou uma disposição coletiva depende de sua capacidade de transformar o prático, o cotidiano, o senso comum, de organizar as massas humanas e de criar o terreno no qual os homens se movem, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.

Nestes termos, o ataque sobre o senso comum torna-se estratégico nesta disputa pela hegemonia, à medida que ele é o terreno de concepções e categorias no qual a consciência prática da população é

realmente formada e onde os seres humanos definem o entendimento sobre si mesmos e suas responsabilidades para com os outros³.

Esse processo de renovação da consciência prática das pessoas, entretanto, não ocorre pela substituição de uma total concepção de mundo por outra, mas pela construção de uma nova combinação entre novos e antigos elementos, onde a ação ideológica atua pela capacidade de conectar-se com os problemas e experiências reais de vida, de intervir no sentimento popular para reorganizar sentimentos genuínos e, neste processo, ganhar aderentes.

Ao reconhecer a pluralidade dos indivíduos ou identidades de que o “sujeito” do pensamento e ideias é composto; Gramsci (1991) argumenta que esta natureza multifacetada da consciência não é um fenômeno individual, mas coletivo, resultante da relação entre “o indivíduo” e os discursos ideológicos que compõem o terreno cultural de uma sociedade.

As concepções dominantes de mundo e da vida cotidiana não prescrevem diretamente o conteúdo mental das ilusões que supostamente preenchem as cabeças dos grupos dominados. Elas não criam um certo tipo de falsa consciência, forjando modos de ver que tenham poucas conexões com a realidade. Ao contrário, elas operaram nas “experiências reais e manifestadamente contraditórias” de uma

³ O senso comum tem sido analisado sob diferentes perspectivas na atualidade. GRAMSCI, A. e HALL, S., em seus estudos, focalizam o ataque sobre senso comum como uma ação estratégica no contexto de luta pela hegemonia. SANTOS, B., por sua vez, o analisa a partir das virtualidades que ele apresenta para enriquecer a nossa relação com o mundo. Em seus estudos sobre a natureza da revolução científica que atravessamos na atualidade, SANTOS nos alerta que, enquanto na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, na ciência pós-moderna, o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. Ciente de que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional (só a configuração de todas elas é racional) e de que o senso comum apresenta determinadas virtualidades, a ciência pós-moderna busca reabilitar o senso comum, por compreender que o conhecimento pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum (SANTOS, 1989 e 1995).

ampla parcela da população. Elas realmente conectam-se com as necessidades percebidas, medos e esperanças dos grupos que se sentem ameaçados pela variedade de problemas associados com as crises nas relações de autoridade na cultura, na economia e na política. Contudo, os significados, interesses e linguagens que construímos estão inseridas nas desiguais relações de poder existentes.

Tentando explicar teoricamente, Apple (1995) afirma que a esfera da produção simbólica, incluindo as crenças das pessoas, é um terreno contestado, assim como as outras esferas sociais também o são. Neste sentido, tais crenças são contraditórias e apresentam tensões porque elas são o que alguns têm chamado polivocais e, portanto, possível de mover as pessoas em direções onde alguém menos esperaria, dada a posição deles na sociedade.

Tal processo de mover a consciência popular articulando-a para uma determinada posição ocorre precisamente porque os sentimentos de esperança e desespero e a lógica e a linguagem para expressá-las são polissêmicas e podem ser conectadas a uma variedade de discursos, como também porque a resposta das pessoas aos desafios que a realidade lhes apresenta é construída no jogo das forças ideológicas na sociedade mais ampla.

De fato, o círculo das ideias dominantes para se fazer hegemônico precisa realmente acumular o poder simbólico para mapear ou classificar o mundo para os outros, para estabelecer limites no que parece racional e razoável, no que aparece como dito e pensável (Apple, 1993). Este é um modo mais original e produtor de perceber o atual processo de luta e mudança ideológica, não em termos de substituição ou imposição, mas em termos de articulação e desarticulação de ideias.

Educação, escola e conhecimento como constituintes das disputas pela construção da hegemonia na sociedade

Ao longo do artigo, procuramos explicitar a maneira como se manifesta a disputa pela hegemonia, intervindo no ordinário e

contraditório terreno do senso comum, com o objetivo de interromper, renovar e transformar numa direção mais sistemática “a consciência prática das pessoas”, num processo que em si já se constitui num resultado complexo e contraditório de prévias lutas e compromissos. Da mesma forma, envidamos esforços para explicitar sua abrangência e os efeitos materiais catastróficos e exterminadores dessa disputa, que atuam destruindo oportunidades e mesmo os corpos dos grupos subalternos, produzindo os milhões de sem terra, sem trabalho, sem comida e sem escola, presentes na sociedade contemporânea.

Digo isto porque não considero que o fato de as pessoas assumirem uma posição de indiferença e entenderem como “natural” situações que vivenciamos atualmente de morte, fome, miséria, desemprego, discriminação, etc. seja resultante somente de um processo que se efetiva pela capacidade de envolver os sentimentos genuínos dos grupos subalternos, desenvolvendo sua disposição coletiva para assumir tais projetos excludentes.

De fato, consideramos que a eficácia deste processo de Guerra pela hegemonia na contemporaneidade se faz notar pela sutileza com que ela consegue combinar, em diferentes níveis de articulação, liderança e dominação, consenso e coerção.

Na prática, tal eficácia, especialmente na sociedade brasileira, tem sido obtida pela utilização de uma estratégia que articula a disposição coletiva da população obtida via convencimento e conquista de liderança, com o interdito da esperança e ampliação do ceticismo, que se processa pela expropriação do trabalho, da comida, da educação, etc. da população que não se inclui nos nichos das elites dominantes da sociedade.

Tal situação demonstra a engeniosidade com que os grupos de maior poder, relativizando os efeitos expropriadores e exterminadores de seus projetos elitistas, discriminatórios e excludentes na sociedade, têm conseguido legitimar tais projetos, contando com o suporte de parcela significativa dos grupos subalternos.

Como determinadas situações não são fáceis de serem ocultadas, dissimuladas ou mesmo relativizadas, em função dos efeitos e prejuízos concretos que elas produzem na sociedade, os grupos de maior poder para vencer esta guerra têm-se utilizado de diversos mecanismos e instituições, como a indústria do entretenimento, a mídia, a escola e outros espaços educativos, o sistema político, etc., com o objetivo de convencer a maioria das pessoas sobre a superioridade de seu projeto sociocultural específico.

Tais mecanismos e instituições atuam numa rede intrincada de relações de poder na sociedade, permeada por tensões, conflitos e contradições que, por sua complexidade e dinamismo, tornam-se de difícil acesso e compreensão por parte do público em geral. Esse é o caso, por exemplo, dos conflitos que se estabelecem entre os grupos e segmentos sociais por ocasião do processo de definição dos conhecimentos que serão reconhecidos como "oficiais" e, por conseguinte, serão assumidos como "legítimos" e universais na sociedade em geral.

Segundo Apple, se, por um lado, existe de fato um direito formal para todos serem representados nos debates sobre o capital cultural que será declarado legítimo para a transmissão às futuras gerações – o conhecimento “de quem”, “que conhecimento”, “como” e “para que” –, na prática, existe uma complexa relação entre o poder social e cultural de um determinado grupo e sua habilidade de estabelecer os termos do debate neste processo.⁴

Entendendo “cultura” como o modo de vida de uma população, como o processo complexo e contínuo através do qual os significados são produzidos e partilhados em meio a uma diversidade de interesses e ações sociais conflituais, não para celebrar o êxito ou a harmonia natural mas para produzir e reproduzir sistemas de valores e de relações de

⁴ As considerações aqui realizadas sobre o processo de definição dos conhecimentos que serão considerados “legítimos” e, portanto, serão disseminados nas redes e instituições que se relacionam diretamente com a produção/ reprodução do capital cultural no interior da sociedade fundamentam-se nos estudos de APPLE, M.W. 1993; e são também encontrados em WILLIAMS, R., 1977.

poder na sociedade, a unidade em torno do capital cultural que será reconhecido como legítimo na sociedade envolve o que Raymond Williams (1977) chamou de tradição seletiva: seleção de alguém, visão de legitimar conhecimento e cultura de alguém, um processo que, ao emancipar o capital cultural de um grupo, subjuga o capital cultural de outro.

Na prática, esse processo de tradição seletiva possibilita aos grupos vitoriosos neste conflito ter seus valores, cultura e história, entendidos como pano de fundo contra o qual todos os outros valores, cultura e conhecimentos serão medidos e julgados.

Ter seu conhecimento específico assumido como universal pela maioria da sociedade significa, portanto, definir as formas de ser no mundo tomando, como padrão de referência, os valores, os conceitos e as atitudes particulares dos grupos ou segmentos sociais vitoriosos neste conflito, e mais, significa ainda minar a viabilidade das alternativas que se apresentam, esvaziando a credibilidade das mesmas. (WILLIAMS, 1977; APPLE, 1993)

Tais considerações, realizadas anteriormente sobre a definição dos conhecimentos considerados legítimos na sociedade, permitem-nos ainda compreender que o conhecimento nunca é neutro, ele nunca existe em uma relação empiricista e objetiva com o real. Ao contrário, conhecimento é poder e a circulação do conhecimento é parte da distribuição social do poder, o que implica dizer que o poder discursivo de construir uma realidade no senso comum que possa ser inserida na vida cultural e política da sociedade é uma questão central na relação social do poder.

Nestes termos, a disputa pela hegemonia que vivenciamos na atualidade, forja-se pela necessidade de os grupos ou segmentos sociais se inter-relacionarem entre si, objetivando definir o que conta como conhecimento e quem terá acesso a esse conhecimento; quem tem poder e como o poder realmente funciona em nossa sociedade para construir (um senso de) realidade e para circular a realidade tão amplamente e suavemente quanto possível por toda a sociedade.

Não é senão por outro motivo que temos assistido, com tanto empenho, a um esforço generalizado no sentido de promover reformas educacionais com tanta determinação nos últimos tempos. De fato, assumir nesse processo de disputa pela hegemonia na contemporaneidade o controle da educação e especialmente da escola constitui-se numa ação estratégica nesse processo de construir/circular um senso comum que seja entendido como universal e, portanto, assumido como legítimo para o desenvolvimento das futuras gerações e perpetuação de nossa sociedade.

Entretanto, a educação e especificamente a escola não constituem uma teoria abstrata, dissociada da história concreta da humanidade, mas, ao contrário, elas são construídas como resultado de um conjunto de relações que os homens e as mulheres estabelecem entre si, mediados pelo contexto social no qual se encontram inseridos ao construir a sua história.

Constituindo-se num espaço social conflitivo e marcado por contraditórios processos de produção simbólica, a escola, como instituição histórica e cultural, sempre incorpora interesses políticos e ideológicos. Ela é um terreno a partir do qual a cultura dominante “fabrica” suas certezas hegemônicas, mas é também espaço onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e num intercâmbio incessantes, em resposta às condições histórico-sociais que se apresentam e na qual se encontra inserida.

Esses argumentos levam Torres (1998) a afirmar que “educação e poder” são termos de um casal indissolúvel. A escola, assim como os demais espaços em que a educação se processa, ao produzir, distribuir e reproduzir conhecimento, habilidades cognitivas ou morais, e modelos disciplinares, também se constituem em locais de formação de subjetividades, identidades e subculturas.

Isso significa dizer que a escola, permeada por contradições de classe, raça, gênero, identificação religiosa, etc., é entendida como um espaço privilegiado de desenvolvimento de políticas e práticas culturais e, portanto, fundamental nesse processo de ampliar o pensamento

popular e de formar as concepções de mundo das pessoas, considerado por Gramsci uma parte essencial de qualquer estratégia política hegemônica.

Referências

ADORNO, Theodor. Philosophy and the role of the intellectuals. In: _____ A *Critical Sense*, Ed. Peter Osborn. New York: Routledge. 1996.

APPLE, M. W. *Educação e poder* (Maria Cristina Monteiro Trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge. 1993.

_____. *Cultural politics and education*. New York: Teacher College Press, 1996.

_____. *Power, meaning and identity: essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang. 1998.

BAKHTIN, M. M. *The poetics and politics of transgression*. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

CARLSON, Dennis. The politics of educational policy: urban school reform in unsettling times. *Interdisciplinary Journal of Policy and Practice*, Corwin Press, v. 7, n. 2, p 149-165, 1993.

COUTINHO, C. N. *As categorias de Gramsci e a realidade brasileira*, São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci* (Q. Hoared Trans). New York: International Publisers, 1971.

HAGE, Salomão M. *Guerra cultural pela escola no Brasil: disputa pela direção do Plano Nacional de Educação (1988-1999)*. 2000. 424f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

HALL, Stuart. Gramsci relevance for the study of race and ethnicity. In: _____ . *Critical dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge. 1996.

MOUFFE, Chantal. *Gramsci e marxist theory*. Boston: Routledge e Kegan Paul. 1979.

RAICHELIS, Raquel. *Esfera pública e Conselhos de Assistência Social: caminhos na construção democrática*. São Paulo, Cortez Ed.2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez Editor,1989.

_____. *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge. 1995.

TORRES, Carlos Alberto. *Multicultural education and democracy and citizenship*. Boston: Rowan & Littlefield Publishers, Inc. 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and literature*. New York: Oxford University Press, 1977.

Salomão Mufarrej Hage é Doutor em Educação pela PUC/ SP. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPERUAZ).

E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

Recebido em janeiro de 2011

Aceito em abril de 2011