

## EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

### *Rural education and field education under a sociological perspective*

Mara Franco de Sá<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as distintas perspectivas sociológicas presentes nas concepções de Educação Rural e Educação do Campo. O estudo foi realizado a partir do diálogo com diversos teóricos da Sociologia, bem como, dos estudiosos da história da educação do campo, entre eles, destacam-se: Durkheim (1999; 2013), Marx (2010), Althusser (1995) e Gramsci (2001) para fundamentar as distintas perspectivas sociológicas aqui destacadas. Para o debate acerca das concepções educativas sobre Educação Rural e Educação do Campo, dialogamos com Freire (1987), Caldart (2009), entre outros. O texto está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos os antecedentes históricos sociais que antecederam as teorias funcionalista e marxista. Em seguida, tratamos a educação nas perspectivas sociológicas, anteriormente citadas. Na terceira parte, abordamos as concepções de Educação Rural e Educação do Campo e, de que modo, elas dialogam com as perspectivas sociológicas debatidas neste artigo. Por fim, na última parte, apresentamos as considerações finais.

**Palavras-chaves:** Educação e Sociologia. Educação do Campo. Educação Rural.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the different sociological perspectives present in the concepts of Rural Education and Rural Education. The study was carried out from the dialogue with several theorists of Sociology, as well as, from the scholars of the history of rural education, among them, the following stand out: Durkheim (1999; 2013); Marx (2010), Althusser (1995) and Gramsci (2001) to support the different sociological perspectives highlighted here. For the debate about educational concepts about Rural Education and Rural Education, we spoke with Freire (1987), Caldart (2009), among others. The text is divided into four parts. In the first, we present the historical social antecedents that preceded the functionalist and Marxist theories. Then, we deal with education in the sociological perspectives, previously mentioned. In the third part, we approach the concepts of Rural Education and Rural Education and, in what way, they dialogue with the sociological perspectives discussed in this article. Finally, in the last part, we present the final considerations.

**Keywords:** Education and Sociology. Field Education. Rural Education.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as distintas perspectivas sociológicas presentes nas concepções de Educação Rural e Educação do Campo no Brasil. Para alcançarmos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), em Bom Jesus (PI). E-mail: [marafrancosa@gmail.com](mailto:marafrancosa@gmail.com)

esse propósito, buscamos descrever os pontos básicos das teorias do consenso e do conflito, dando ênfase as vertentes funcionalista durkheimiana e aos autores marxistas em educação e de que modo estiveram presentes nas concepções de Educação Rural e Educação do/no Campo no Brasil.

É importante destacar inicialmente, que os termos Educação Rural e Educação do/no Campo não são sinônimos e cada um expressa uma concepção de mundo, homem e sociedade que dialogam com distintas perspectivas sociológicas, especialmente, o funcionalismo e o marxismo. Assim, compreender os pontos centrais dessas duas correntes é essencial para o entendimento que os teóricos funcionalistas e marxistas não apresentam apenas explicações distintas sobre um mesmo fenômeno. É preciso compreender também, o contexto em que suas ideias surgem, as explicações, bem como, os desafios apontados para os fenômenos sociais estudados pelas referidas perspectivas sociológicas.

Desse modo, objetivando uma explanação mais didática, pensando mais especificamente em estudantes da graduação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), descreveremos, inicialmente, os pontos centrais do pensamento funcionalista e marxista em educação e, por fim, como essas perspectivas sociológicas comportam a trajetória educacional formal de homens e mulheres do campo no Brasil a partir das reflexões sobre a Educação Rural e a Educação do/no Campo.

## **2. A SOCIEDADE CAPITALISTA INDUSTRIAL**

### **2.1 Os antecedentes históricos: aspectos iniciais**

A preocupação com as metamorfoses sociais, econômicas e políticas surgidas com o advento do capitalismo e a ascensão da burguesia, bem como, a necessidade de uma explicação para os diversos e novos fenômenos sociais impulsionaram a construção de um saber científico que respondesse o novo cenário sócio-político e econômico vivido pela Europa em meados do século XIX, visto que a sociedade, naquele momento, orientada pelo pensamento iluminista, rompera com as explicações de cunho religioso acerca das questões referentes ao poder, a ordem social, a riqueza, a pobreza, o suicídio, o infanticídio, entre outros temas e problemáticas que se intensificaram no mundo capitalista.

É importante destacar que, o avanço tecnológico não foi o responsável pelas mazelas acima citadas, pois o advento industrial não se limitou ao surgimento de inovação das técnicas de produção, mas a consolidação do domínio do capital na economia e da ascensão da burguesia nas diversas etapas vivenciadas pelo processo de desenvolvimento capitalista, o qual alterava tanto as

relações econômicas e políticas, quanto destruía os modos de vida anteriores ao aparecimento das relações sociais de produção capitalista.

Assim, para que a sociedade capitalista se consolidasse foi fundamental que, especialmente, as relações de servidão e a produção artesanal fossem substituídas pelo assalariamento dos trabalhadores e pela atividade manufatureira e, posteriormente, pela produção fabril.

Dentre as inúmeras transformações ocasionadas pelas novas relações de produção, estavam a saída massiva de trabalhadores do campo para a cidade, as extensas jornadas de trabalho, insalubridade, baixa remuneração, um rígido sistema disciplinar aos trabalhadores inseridos no processo produtivo, além da preferência pela contratação de mão de obra com menor custo financeiro ao patrão, no caso, as mulheres e as crianças. Ainda sobre o processo disciplinar e as medidas de exploração do trabalho nas fábricas, Hobsbawn (2009, p. 80) explica que

[...] Outra maneira comum de assegurar a disciplina da mão-de-obra, que refletia o processo de fragmentário e em pequena escala da industrialização nesta fase inicial, era o subcontrato ou a prática de fazer trabalhadores qualificados os verdadeiros empregadores de auxiliares sem experiência. Na indústria algodoeira, por exemplo, cerca de 2/3 dos rapazes e 1/3 das meninas estavam assim “o sob o emprego direto de trabalhadores” e eram, portanto, mais vigiados, e fora das fábricas propriamente ditas tais acordos eram ainda mais comuns. O subempregador, é claro, tinha um incentivo financeiro direto para que seus auxiliares contratados não se distraíssem.

As condições precárias de existência dos trabalhadores se multiplicaram pela Europa e acirraram as revoltas dos trabalhadores com a exploração do trabalho nas fábricas. A precariedade nas condições e relações de trabalho, aliada às condições de vida nas cidades, impulsionou a organização operária e esta ultrapassou as práticas de confronto entre ricos e pobres, visto que “o verdadeiramente novo no movimento operário do princípio do século XIX era a consciência de classe” (HOBSBAWN, 2009, p. 291).

A burguesia rapidamente compreendeu que o movimento de contestação dos operários não se restringia a destruição das máquinas ou a interrupção da produção, o que sinalizava, portanto, que não bastava apenas o uso da repressão estatal, era necessário também, promover o discurso das contribuições da estabilidade social. Essa preocupação era decorrente da propagação entre os operários dos ideais de cooperação, coletividade e na construção de uma alternativa ao modelo capitalista, noções essas, que, para os patrões, acarretava em agitação e desordem social.

O cenário acima destacado impulsionou a busca por respostas para o que os burgueses definiam como cenário de caos e anarquia. À vista disso, o entendimento de que o conhecimento científico foi capaz de explicar os fenômenos mais complexos da natureza, antes explicados por

narrativas sobrenaturais, os problemas sociais também poderiam ser solucionados mediante a intervenção de uma ciência voltada, especificamente, para estas questões.

Destarte, a ciência da sociedade, mais tarde denominada de Sociologia, terá sua gênese vinculada às discussões acerca do surgimento de uma nova era social, no caso o capitalismo, e, posteriormente, as suas distintas correntes teóricas constituíram-se em modelos explicativos da realidade social.

Tendo Karl Marx e Émile Durkheim como ponto de partida de nossas reflexões, no item a seguir, é importante destacar que, aquele, em seus estudos, analisa a sociedade capitalista a partir de suas contradições. Enquanto este, tem como foco, a compreensão da sociedade industrial, a partir de seus elementos sociais integrativos. Esses dois enfoques, portanto, são distintos e os conceitos explicativos que elaboraram para a compreensão da sociedade se tornaram, posteriormente, a partir do contínuo diálogo que outros estudiosos fizeram com suas obras, marcos teóricos definidores de projetos de sociedade e de educação ainda vigentes na contemporaneidade.

## 2.2 Entre o consenso e o conflito: óticas explicativas

As teorias funcionalista e marxista apresentam perspectivas opostas sobre o papel educativo. Ainda que Karl Marx, diferentemente de Durkheim, não tenha se dedicado às questões educacionais formais, sua obra apresenta reflexões sobre a educação, especialmente, no *Manifesto Comunista*, onde o autor discute a educação das mulheres na sociedade capitalista e como o processo educativo a elas destinado expressava o domínio patriarcal burguês, o qual, no entendimento do filósofo necessitava ser assolapado para que, desse modo, todos os trabalhadores e trabalhadoras pudessem ser livres. Para ele, a educação burguesa sujeitava e alienava as mulheres, independentemente delas serem integrantes da elite ou da classe trabalhadora.

Já Durkheim debruçou-se sobre o tema da educação, com destaque para a obra *Sociologia e Educação*, onde o autor defende que o processo educativo tem a função de integrar o homem na sociedade industrial e contribuir para a harmonia social. O autor defende também que cada sociedade tem objetivos específicos para a educação de seus integrantes.

Assim, podemos estabelecer como divisão para nossa discussão, duas fases dos estudos sociológicos em educação. A primeira, representada pela perspectiva funcionalista, é caracterizada por uma visão otimista do papel da educação e apontando-a como um mecanismo de ascensão social, bem como, de aprimoramento da natureza humana. A segunda, por sua vez, busca entender a realidade a partir das contradições existentes em sua organização é denominada de teoria do

conflito. Esta vertente defende que a educação, na sociedade capitalista, se constitui em um processo de manutenção do poder estabelecido historicamente pela burguesia.

A teoria do consenso predominou no período do pós-guerra, de 1945 até o início da década de 1960. Nesse período, que engloba o contexto da Guerra Fria e de conflitos ocasionados pela bipolaridade do mundo, predominaram os estudos que defendiam a integração interna, florescendo as ideias de consenso representadas, particularmente, pelo paradigma funcionalista em educação.

A teoria do conflito destacou-se a partir da década de 1970, especialmente, após a constatação do não cumprimento da promessa liberal de ascensão social mediante a universalização da educação e pelos movimentos que questionavam a ordem vigente, bem como, os padrões sociais estabelecidos. Essa vertente teórica, ao considerar em suas análises as contradições existentes na sociedade capitalista, apontava que compreender o mecanismo de dominação gerado pelo processo de dominação capitalista era fundamental para a sua superação.

## **2.3 A educação e as perspectivas funcionalista e marxista**

### **2.3.1 Durkheim e a educação**

O funcionalismo, como integrante da teoria do consenso, tem como preocupação central, identificar os elementos da coesão social e, basicamente, compreende que a existência de valores comuns engendram um consenso espontâneo na sociedade. Desse modo, o funcionalismo durkheimiano inspirado nas teses evolucionistas advoga que a sociedade industrial era o resultado do progresso ocorrido nas diferentes etapas da vida social. Assim, as sociedades primitivas ao alcançarem a modernização, atingiriam o progresso técnico, ou seja, seguiriam o mesmo padrão social das sociedades industriais ocidentais.

Destarte, as Ciências Sociais teriam como função identificar as leis da mudança social e a educação garantiria que a sociedade sobrevivesse por assumir a função de integração dos diferentes sujeitos na sociedade, garantindo, dessa forma, a estabilidade social.

Durkheim (1999) ao explicar a organização social, adota a analogia do organismo humano, no qual os órgãos são interdependentes. Segundo o autor, o sistema social necessita de um funcionamento semelhante entre suas instituições, visto que se uma delas deixar de cumprir o seu papel desestabilizaria a vida social. É importante destacar que os funcionalistas entendem a mudança como algo externo ao sistema e que qualquer transformação necessita ser lenta para garantir o equilíbrio da sociedade.

O autor compreendia que a sociedade industrial – ele não usava o termo capitalista –, embora estivesse em crise, era o modelo societário mais avançado da história da humanidade. As turbulências sociais existentes naquela época, em seu entendimento, eram decorrentes da ausência de uma moral adequada às novas exigências sociais.

É importante destacar que, para a teoria funcionalista, os conceitos de mudança social e diferenciação social, em especial, apresentam um caráter conservador. Esta vertente não considera as contradições existentes nos processos históricos e não reconhece o papel delas nas transformações políticas, econômicas e comportamentais ao longo da história das sociedades.

A teoria funcionalista da estratificação social é fundamental para o entendimento do pensamento durkheimiano em educação. Para o funcionalismo, a diferenciação social possibilita uma convivência social pacífica entre os indivíduos, pois a compreensão de que cada pessoa tem uma função a ser desempenhada na sociedade, gera a colaboração de todos em prol da harmonização social.

Para Durkheim (2013), a existência de distintas funções contribui para que os indivíduos tenha um conjunto de valores, um ideal de homem e de justiça que permitem a coesão, a qual é reproduzida entre as diferentes gerações ao longo do tempo, mediante as ações educativas, ou seja, a educação seria responsável pela socialização e, por isso, a educação deve “[...] desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (DURKHEIM, 2013, p. 53).

Ainda de acordo com o autor acima citado, a educação assume um caráter uno e diverso. Aquele ocorre devido cada sociedade estabelecer um ideal de indivíduo. Já o aspecto diverso, refere-se a existência de grupos sociais ou castas. Neste caso, para ele, o processo educativo deve apresentar variações, entretanto, os princípios educacionais comuns permanecerão, pois

[...] cada sociedade elabora um ideal de homem, ou seja daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda a sociedade compreende em seu seio. (DURKHEIM, 2013, p. 52)

Sobre a finalidade da educação, ainda de acordo com o mesmo teórico, consiste em transformar o “ser individual” em um “ser social” e assegurar, via o processo de socialização, a permanência da vida em sociedade. Para Durkheim, a socialização dos indivíduos ocorre inicialmente, em âmbito familiar, mas é a escola que realiza ações mais sistematizadas à manutenção da sociedade e de suas regras. A concepção de educação durkheimiana está atrelada a tese

sociológica que a sociedade muda o indivíduo, sendo assim, “não adianta acreditar que podemos educar nossos filhos como quisermos. Somos obrigados a seguir as regras reinantes no meio social em que vivemos” (DURKHEIM, 2013, p. 78).

É importante ressaltar que, na perspectiva durkheimiana, as normas sociais são internalizadas a partir da consciência coletiva, ou seja, os valores e as crenças comuns, à maioria da sociedade, que permitem a convivência social entre os diferentes indivíduos. Desse modo, ela promoverá a integração dos diferentes membros da sociedade, mediante o reconhecimento das regras sociais existentes, as quais regulam e controlam as ações individuais, bem como, subordinam o indivíduo ao grupo.

Acerca da regulação do indivíduo pela sociedade, o teórico destaca ainda que ela não está estabelecida formalmente, não há leis que determinem a obediência, porém, são as “forças morais que fizeram o homem sentir sua inferioridade e a necessidade de submeter-se” (DURKHEIM, 2013, p. 55).

Para que o processo educativo não ficasse submetido aos anseios individuais, o autor defendia que o Estado assumisse o papel de verificador das ações da educação formal, para garantir uma oferta de ensino público, laico, racional científico, uma vez que tem como ponto de partida, o fato de que a ciência é a única forma válida de conhecimento. Desse modo, para a perspectiva durkheimiana, a ordem social deve ter como princípio a ciência.

Isto posto, observa-se que a coesão, a ordem social, em especial, a manutenção da sociedade burguesa são preocupações constantes no pensamento durkheimiano. O teórico discordava da ênfase nos aspectos econômicos como explicação da crise social. Para Durkheim, os problemas sociais de sua época eram fruto da fragilidade moral e, dessa forma, suas análises foram fundamentais para as tendências políticas preocupadas com a manutenção da ordem social.

### 2.3.2 A educação e a teoria do conflito

A teoria do conflito em Sociologia, abrange diversos teóricos, entre os autores clássicos encontram-se Karl Marx e Max Weber. Ambos recusam as teses funcionalistas de consenso social e assinalam as divisões existentes na sociedade, enfatizando as questões de poder, desigualdade e luta entre os distintos grupos sociais. Dado os limites deste texto, optamos dialogar com Marx, Althusser e Gramsci nas reflexões sobre o paradigma do conflito em educação.

No que se refere ao sistema educacional capitalista, para os teóricos acima apontados, a educação não será igualitária, nem universal. Para eles, ela é um instrumento de dominação política da burguesia e tem a função de subjugar os trabalhadores.

Quanto ao pensamento de Marx, tem como um de seus pontos básicos a noção de que cada etapa histórica tem um tipo de relação de produção, de organização do trabalho e de meios de detenção da propriedade que revelavam ações de dominação de uma classe sobre outra. Desse modo, as contradições existentes na sociedade capitalista se constituem os elementos essenciais de sua análise.

De modo bastante simplificado, podemos apontar três pontos básicos do pensamento marxista, que são importantes para as reflexões aqui realizadas. A saber: os fatores econômicos como determinantes da estrutura social; as classes sociais são os grupos mais importantes da sociedade e sempre existiram na história da humanidade; a classe que domina os meios de produção também controla a produção das ideias.

É importante salientar que, embora as análises de Marx não tenham como preocupação central a questão educativa, seu pensamento ao atribuir destaque à emancipação dos trabalhadores, sinalizando a importância do processo educativo formal e informal como um importante instrumento para a superação das desigualdades implantadas pelas relações capitalistas.

Em linhas gerais, Marx (2010) advoga uma oferta igualitária e geral de educação para todos, sendo que o processo educativo deve voltar-se para os interesses das classes trabalhadoras e não conforme a perspectiva de formação da sociedade burguesa. O autor afirma que o advento do capitalismo tornou-se um meio de alienação do trabalhador e que, ao proprietário, interessa apenas que este saiba o necessário para a realização de suas atividades e, portanto, nessas condições, o trabalho torna-se alienante.

Na perspectiva marxista, o trabalho é elemento essencial da vida produtiva e numa sociedade sem classes, a alienação do trabalhador não será a marca do novo processo produtivo, visto que serão extintas as condições materiais que perpetuam a divisão social do trabalho. Desse modo, a educação unilateral será substituída por um processo educativo que tem como princípio a omnilateral<sup>2</sup>, no qual o trabalho adquire centralidade na aprendizagem dos educandos.

Já para Althusser (1995), a dominação capitalista ocorre mediante a relação da superestrutura e a infraestrutura. Usando a analogia de um edifício, descreve que na infraestrutura do prédio está a economia e que todas as relações sociais estariam voltadas à sua manutenção. Já os andares do prédio, representariam a superestrutura, a qual teria como função difundir o conjunto de ideias que contribuem para que a infraestrutura, ou seja, a economia capitalista persista, ou seja, é nesta última que a ideologia atua.

De acordo com o teórico acima, o Estado é parte da superestrutura da sociedade e esta, por sua vez, é composta de aparelhos de estado, os quais se dividem em dois tipos: ‘Aparelhos

---

<sup>2</sup> O termo omnilateral origina-se do latim e significa “todos os lados ou dimensões”.

Repressivos de Estado' (ARE's) e 'Aparelhos Ideológicos de Estado' (AIE's). Na tipologia construída pelo autor, os ARE's exercem o monopólio da violência mediante a atuação do aparato policial, jurídico, entre outros, que estão no domínio público da vida social. No que se refere aos AIE's têm como característica a pluralidade, no entanto, "a unidade que constitui esta pluralidade de AIE num corpo único não é imediatamente visível" (ALTHUSSER, 1995, p. 45), visto que eles se situam no âmbito das relações privadas.

Ainda de acordo com o autor, embora os ARE's atuem mais especificamente com o aparato repressivo e os AIE's com a difusão da ideologia, "qualquer aparelho de Estado, seja repressivo ou ideológico, 'funciona' simultaneamente pela violência e pela ideologia (ALTHUSSER, 1995, p. 45). Desse modo, a ação policial, por exemplo, embora esteja diretamente associada a ideia de repressão também atua na difusão ideológica para manter a coesão, bem como, manter a sua reprodução. A escola, por sua vez, embora apontada como uma das mais importantes instituições de difusão da ideologia burguesa também recorre, mesmo que simbolicamente, a violência. Sobre essa questão entende que "a escola e as Igrejas 'educam' por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc" (ALTHUSSER, 1995, p. 47).

Ainda conforme o mesmo autor, as instituições educacionais, assim como as demais relações de produção capitalista, atuam, igualmente, como mecanismos de exploração. A sua asserção é de que a produção e a reprodução do conhecimento na escola são partes integrantes da luta de classes e esta, por sua vez, é também uma disputa ideológica, tendo em vista que a dialética presente nessa relação caracteriza-se, essencialmente, por este fator.

Althusser (1995) ao descrever o processo de dominação burguesa, mediante a atuação dos AIE's, destaca as instituições escolares como um dos aparelhos mais eficazes para a reprodução da formação social capitalista, dado que, seus valores, suas vontades se multiplicam e se naturalizam. Sobre essa questão, o autor destaca que a escola

Se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais "vulnerável", espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1995, p. 79)

A partir do exposto, é possível inferir que a escola, na percepção de Althusser, reproduz a submissão e a especialização da força produtiva necessária ao capital. Com os pontos destacados das reflexões do autor, acerca da relação ideologia e educação na sociedade capitalista, fica demonstrado que as análises althusserianas são pessimistas quanto as chances dos trabalhadores superarem o processo de dominação a que estão submetidos na sociedade capitalista.

É relevante frisar que a crítica acima apontada não invalida a obra de Althusser, nem desconsidera as contribuições do teórico para o entendimento das minúcias do processo de dominação do capital. No entanto, convém observar que outros estudiosos, do mesmo modo, ampliaram o estudo acerca da relação educação e ideologia, entre eles, destaca-se o italiano Antonio Gramsci.

Este autor, ao analisar o papel da ideologia, afirma que ela pode ser também um instrumento significativo para a emancipação dos trabalhadores. O teórico destaca que a superação das condições de exploração não seriam eliminadas apenas com alterações no modo de produção, ou seja, os fatores econômicos, ainda que fossem determinantes na organização social capitalista, seria pela via cultural que ocorreriam as transformações estruturais necessárias para a superação da hegemonia das classes dominantes.

No pensamento gramsciano, há uma valorização do saber do homem comum. Este não é apontado como um ser desprovido de conhecimento e incapaz de analisar sua realidade. Nesta assertiva, há uma negação da hierarquização do conhecimento e, por essa razão, Gramsci (2001) destaca a importância da elevação cultural do povo.

Entre as possibilidades apontadas, pelo teórico em questão, para a ascensão cultural dos trabalhadores, estava o acesso à educação formal. No entanto, Gramsci (2001) enfatizava que a união entre educação e trabalho era fundamental em um processo educativo que almejasse a emancipação das classes trabalhadoras. É importante frisar que visão gramsciana do trabalho, enquanto princípio educativo, tem como ponto de partida, a perspectiva marxista de que o trabalho é uma atividade humana criadora e não promove apenas a alienação.

Os fundamentos filosóficos e históricos da educação unilateral foram aprimorados nas reflexões de Gramsci, os quais comungam com a perspectiva marxista acerca da educação na sociedade capitalista como uma das instituições que contribuem para a sustentação das contradições do capitalismo.

As análises gramsciana acerca da educação tem como ponto de partida, a sua crítica da reforma educacional de Gentile<sup>3</sup>, na Itália. Gramsci (2001) entendia que a proposta do ministro acima indicado não era democrática, pois não rompia com a manutenção dos privilégios da elite.

Gramsci analisa que a democratização da escola para todos, independente da classe social, não seria alcançada com a Reforma Gentile, pois a justificativa de que o acesso escolar secundário destinava-se apenas para os melhores alunos, desconstruía o objetivo anunciado.

---

<sup>3</sup> Giovanni Gentile foi ministro da instrução pública no governo fascista italiano, no período entre 30 de outubro de 1922 a 26 de junho de 1924.

Na visão de Gramsci (2001), a reforma em questão, representou um forte obstáculo a qualquer tentativa de democratização da educação e da cultura. O autor considera ainda, que a pluralidade de cursos profissionais gerava uma falsa democratização do acesso à cultura, já que a separação entre o saber voltado às atividades técnicas e os conhecimentos gerais, além da imposição de uma profissionalização precoce, impediam o desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes, dado que

As escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 47)

Devido a separação entre trabalho intelectual e manual, a qual é fortalecida pelo modelo educativo implantado na Itália da época, ocorre a ocultação da relação de subordinação imposta aos trabalhadores pela burguesia “[...] pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O teórico supramencionado, ao advogar que o acesso à cultura é um direito de todos, propõe a escola unitária como o instrumento de luta pela transformação social e reafirma o princípio marxista de centralidade do trabalho no processo educativo. Na compreensão gramsciana, a educação voltada para a emancipação dos trabalhadores deverá promover a formação de sujeitos com capacidade de autonomia. Por essa razão, defende a educação humanista, onde o educando possa obter uma formação plena e sem preocupações com especializações.

A crítica a proposta de escola burguesa, realizada pelo autor, sustenta-se na percepção de que, nela o aluno já tem seu destino predeterminado. Assim, combate a multiplicação e hierarquização de escolas profissionais e sua substituição por uma escola unitária, a qual terá como função formar o estudante “[...] como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Desse modo, a defesa de que a formação para a classe trabalhadora ocorra via o acesso à cultura é compreendida como uma ferramenta capaz de ampliar a participação dos trabalhadores na vida política. A manutenção do modelo educativo burguês, na visão gramsciniana, elimina a capacidade de participação de todos ao definir a atuação intelectual, a partir do lugar social que os homens ocupam e não pelo papel desempenhado pelos mesmos em sociedade.

Gramsci (2001) afirma que todos os homens são intelectuais. No entanto, aos mesmos é negada essa condição e reforçada pelo processo educativo que separa o sujeito que pensa e, que, portanto, dirige, daquele que apenas executa tarefas manuais. Acerca dessa questão, afirma que

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001, p. 53)

Para o autor, essa compreensão é necessária para o entendimento de que o trabalho, enquanto um princípio educativo, não consiste em uma formação imediatista voltada às necessidades do mercado de trabalho, mas a preparação para o entendimento do processo produtivo no qual os sujeitos se inserem.

De acordo com Gramsci (2001), a formação cultural inicial é a prioridade da escola unitária e esta tem como objetivo o desenvolvimento multilateral dos jovens. Na perspectiva do autor, a garantia de uma proposta de ensino oposta ao modelo de educação capitalista exigirá o rompimento de dois consensos prejudiciais ao processo educativo dos filhos da classe trabalhadora. O primeiro se refere à visão de que a elite, diferentemente da classe trabalhadora, tem habilidades naturais às atividades intelectuais. O segundo, relaciona-se a descrença docente no potencial dos estudantes, a qual contribui para que estes internalizem o sentimento de inferioridade em relação à elite. Essa crença é fruto de uma construção pedagógica, como explica Gramsci (2001, p. 51-52) ao observar que:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual.

Desse modo, defende o autor, é fundamental que a aprendizagem não seja negligenciada e nem desconsideradas as condições materiais de existência dos estudantes. Gramsci (2001, p. 36) defende ainda, que para a educação se consolidar como um direito de todos é necessário que

O Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas

gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Vale ressaltar que, o ponto fundamental dessa discussão é o entendimento de que a escola unitária está vinculada a uma nova concepção de sociedade e representa um instrumento de democratização do saber, por essa razão, o Estado é um agente fundamental na redução dos privilégios da elite. Na visão do autor, a escola unitária tem o papel de combater as antigas visões de mundo e contribuir para a criação de novas concepções acerca da organização social.

Diante dessas considerações, destacamos que a continuidade teórica deste debate fundamentaram críticas e concepções educativas voltadas aos trabalhadores do campo no Brasil, conforme trataremos no item a seguir.

### **3. EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: QUAL O DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA?**

Tendo como ponto de partida que as concepções de Educação Rural e Educação do/no Campo no Brasil resultam também dos debates sociológicos em educação, refletiremos em que medida as premissas das teorias do consenso e do conflito estiveram presentes nas duas denominações de educação destacadas.

Como aponta Caldart (2009), a Educação do/no Campo não pode ser apontada como um processo de continuidade da educação Rural. Esse entendimento é relevante, entre outras razões, para que se garanta o reconhecimento da luta histórica dos camponeses por direitos sociais, com destaque à reivindicação do acesso à terra, ao trabalho digno, bem como a educação formal.

É relevante ressaltar que as denominações Educação Rural e Educação do/no Campo representam também, concepções educativas em disputa em torno da formação dos trabalhadores. Dito de outra forma, a Educação Rural reafirma a dualidade estrutural da educação ao não reconhecer, diferentemente da concepção de Educação do/no Campo, de que esta, juntamente com a práxis social, possibilita o camponês tornar-se consciente de seu potencial histórico, e, assim, como advoga Freire (1987) possa libertar-se do opressor que habita em si.

Para apontar a presença das duas perspectivas sociológicas abordadas nos itens acima, tanto na Educação Rural quanto na Educação do/no Campo, é necessário destacar os aspectos essenciais que diferenciam e incompatibilizam as duas concepções formativas.

Primeiramente, a Educação Rural no Brasil apresentava a convicção de que o campo representava o atraso econômico e cultural do país e, por isso, era necessário que os camponeses

tivessem acesso a uma escolarização pautada nos moldes urbanos para que, desse modo, pudessem ser inseridos no processo produtivo, a partir da adaptação as exigências econômicas.

Ainda sobre a Educação Rural, outro aspecto relevante é a compreensão do campo apenas como espaço de produção econômica. Isso demonstra que essa concepção educativa não reconhece e, por isso, não dialoga com a realidade das comunidades em que se insere, visto que não reconhece o campo como espaço de produção de conhecimento e, muito menos, reconhece os camponeses como sujeitos de direito.

Sobre a questão acima apontada, podemos destacar aspectos da análise durkheimiana que se entrelaçam na visão de campo, inserida na concepção de Educação Rural. Primeiro, a tecnologia como representação do progresso, sendo, por essa razão, necessário que os camponeses, via a educação formal dominassem as novas técnicas de produção advindas da modernização do campo. É importante frisar que a chegada do aparato tecnológico nas comunidades camponesa, ou em suas imediações, reproduziu a lógica capitalista de exclusão dos trabalhadores, acentuando e naturalizando as desigualdades sociais, como fruto da estratificação social apontada pelo funcionalismo durkheimiano, anteriormente apresentado neste texto.

A Educação Rural comunga com a teoria do consenso de que o processo educativo é naturalmente externo ao indivíduo e que este promoveria a ascensão social dos camponês a partir do instante em que estes se integrassem ao processo de ‘natural de evolução’ das sociedades. É importante observar que, essa concepção educativa, ao ter como bagagem a noção do campo, como espaço de atraso e de que o camponês viveu sem acesso à escola em decorrência da ausência de necessidade da produção, é a célebre ideia de que, para trabalhar no campo não é necessário estudar, então, nesse modelo, quando a escola vai ao campo, os camponeses são submetidos ao poder formativo dos interesses hegemônicos e a escola assume o papel de aparelho ideológico, ao difundir uma educação alheia a realidade camponesa.

Já a Educação do/no Campo, como aponta Caldart (2009), é fruto do reconhecimento da importância da consciência de classe assumida pelos camponeses, mediante sua organização em movimentos sociais. A busca por uma Educação do/no Campo que reconheça os camponeses como detentores de conhecimento, ainda que eles necessitem de sistematização de seus saberes, não inválida nem desqualifica as experiências cotidianas, especialmente, porque estas advêm de suas práticas laborais.

O entendimento de que a cultura e o trabalho dos camponeses devem ser valorizados no processo educativo formal converge com a tese gramsciana do trabalho, enquanto princípio educativo, assim como abrange a discussão de que todos somos intelectuais, por sermos capazes

de pensar e, portanto, de avaliar e escolher como conduzir nossas vidas, deixando de ser conduzido para gestar suas decisões.

Outro aspecto de convergência entre Gramsci e a Educação do Campo refere-se a crítica a hierarquização do saber, tão presente nas práticas tradicionais de ensino, que deslegitima as experiências populares, visto que o não reconhecimento dos camponeses como produtores de conhecimento é resultado de uma lógica que “[...] resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital” (CALDART, 2009, p. 38).

Em nosso entendimento, a acepção da autora supracitada de que a Educação do Campo não se constitui em uma mera proposta de educação, mas em uma concepção educativa em diálogo com as demandas e pautas dos camponeses converge com a ideia macro, presente na teoria do conflito, da importância da compreensão das contradições existentes na sociedade e os meios para sua superação e que, deste modo, reafirmam a importância do conceito marxista de luta de classes e do trabalho como princípio educativo, entre outros elementos da teoria em questão.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão que tentamos estabelecer neste texto, se insere no debate sobre a importância de compreensão das correntes teóricas que norteiam as concepções de educação. É um discurso corrente que a educação é a instituição capaz de transformar o mundo, de reduzir as desigualdades, de promover a cultura de paz, entre tantas outras atribuições a ela destinada. No entanto, pretendemos que, os pontos aqui apresentados, possam contribuir para o entendimento de que a educação, enquanto produção humana, é permeada de intencionalidades.

Os dois paradigmas sociológicos, ainda que muito sucintamente tenham sido tratados neste texto, nos permitem observar que, respectivamente, a Educação Rural e a Educação do Campo apresentam paradigmas distintos, sendo que esta última, assume um posicionamento político de defesa dos camponeses e, portanto, de uma educação contra-hegemônica. Àquela reafirma os interesses da lógica capitalista, priorizando o lucro a qualquer custo.

Dito isto, é importante destacar que o reconhecimento das contribuições da Educação do/no Campo para a construção de uma educação com perspectiva, diametralmente, oposta as práticas formativas da Educação Rural estão ligadas a todo um corpo teórico, sociológico e filosófico, que, ao longo do processo de constituição das ciências sociais, foram fundamentais para o entendimento da organização social.

Ainda que muitos acreditem que correntes teóricas já tenham sido superadas, frequentemente encontramos seus princípios em políticas públicas em educação, independentemente de serem propostas progressistas ou conservadoras, as perspectivas analíticas se fazem presentes ao longo dos tempos.

Por fim, entendemos, que o conhecimento, mesmo que básico das concepções sociológicas presentes na Educação Rural e na Educação do Campo são fundamentais para a compreensão de que a produção teórica é constituída de um processo de debate, onde ideias são superadas, reelaboradas ou ampliadas e que entender as propostas, o contexto e as intencionalidades das distintas vertentes teóricas é primordial para fundamentar nossas escolhas educativas.

### REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções (1789-1848)**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MARX, KARL. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção de capital. São Paulo: DIFEL, 2010. v. 1.