

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E POSICIONAMENTO TEÓRICO ENQUANTO CRÍTICA DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Carlos Bauer¹

RESUMO:

O artigo argumenta que compreensão dos professores como parte da classe trabalhadora precisa ser configurada teoricamente tendo a perspectiva da história social e alguns dos seus autores como aliados. Parece-nos importante valorizar e impulsionar teoricamente os estudos sobre os professores, procurando entendê-los em sua organização política, sindical, e reconhecendo o chão da escola como inseparável dessas perspectivas de aglutinação social. Isso é importante de ser feito e poderá nos ajudar a superar a visão hegemônica da história da educação presa em demasia aos desígnios do Estado e suas instituições, favorecendo o entendimento de como se dá a assimilação, a resistência e a emancipação das concepções de mundo que são próprias do capital. E é nessa dinâmica de estudos, preocupados em analisar como se produzem os conflitos, que nos permitirão também balizar a história social da educação brasileira nos marcos do marxismo.

Palavras-chave: teoria da história, história social da educação, conflitos de classe, organização política e sindical de professores, marxismo.

CONSIDERATIONS ON THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE HISTORICAL AND THEORETICAL POSITIONING WHILE CRITIQUE OF CAPITALIST SOCIETY

ABSTRACT:

The paper argues that understanding of teachers as part of the working class must be configured with the theoretical perspective of social history and some of its authors as allies. It seems important to enhance and advance the theoretical studies teachers, reading them in its political, union, and acknowledging the floor of the school as inseparable from social assemblage of these perspectives. This is important to be done and should help us overcome the hegemonic view of history of education in too much prey to the designs of the state and its institutions, promoting the understanding of how it is assimilation, resistance and emancipation of worldviews that are own capital. And it is this dynamic study, anxious to examine how conflicts occur, we will also mark out the social history of Brazilian education within the framework of Marxism.

Keywords: theory of history, social history of education, class conflict, political organization and labor union of teachers, marxism.

Introdução

Ontem caracterizada como a viga mestra do saber e do fazer do homem, hoje pensada como uma ciência em construção ou, ainda, como uma disciplina do conhecimento humano, a história existe desde o momento em que os representantes mais remotos da humanidade se libertaram do tempo da natureza. Com isso, se conscientizaram do tempo social e deixaram de ser parte inominável das multidões errantes e passaram a viver em formações politicamente estruturadas que passaríamos a chamar de sociedades.

Quer seja pensada como ciência ou disciplina do conhecimento que interroga o passado ou problematizadora do tempo presente, a história sempre estabeleceu laços profundos e duradouros com as mais variadas áreas do conhecimento das humanidades, das ciências sociais, políticas, das artes e da filosofia. Com efeito, no campo educacional, nos últimos trinta ou quarenta anos, essa relação se fortaleceu muito e poderíamos até mesmo dizer que, neste momento, a história da educação se organiza e se desenvolve num terreno de pesquisa estável, sendo ainda bastante profícuo e promissor o seu papel na consolidação da área da educação.

Em nosso país, salvo raras exceções, tem sido nas universidades e nos seus programas de pós-graduação que a história da educação vem se desenvolvendo. Nos últimos anos temos presenciado uma considerável e consistente expansão das pesquisas sobre a História da Educação Brasileira e a sua crescente divulgação em fóruns acadêmicos tem propiciado a busca de novas fontes e temáticas investigativas. Por sua vez o debate teórico-metodológico se mostra cada vez mais importante, estando longe de ser negligente com as questões próprias da historiografia e das diferentes formas de pensar o seu objeto que não é outro senão o homem. O homem que inventa a educação como possibilidade de mediação e estabelecimento de relações sociais; o homem e suas realizações culturais; o homem e a sua busca permanente, no tempo e no espaço, no cotidiano de suas práticas políticas ou laborais, no interior de suas instituições ou diante da barbárie, de humanização do mundo que o acolhe (BAUER, 2007).

Em verdade, estávamos nos referindo às múltiplas reflexões surgidas nas décadas da segunda metade do século XX aos anos 2000, período esse que podemos nos referir como a constituição de um *canon* nos estudos sobre a história da Moderna Educação Brasileira, em especial a reflexão sobre as fontes, métodos e análise historiográfica.

Para fazer justiça ao que aqui poderíamos chamar de “classicismo contemporâneo”, temos que certamente nos referir à ausência de estudos que pudessem aprofundar a concepção estritamente histórica de tradição sócio-historiográfica realizada pela geração anterior de pensadores brasileiros. Mas esse esforço, não é possível realizar sem que se conheça a importantíssima contribuição de autores como Luiz Antônio Cunha, Jorge Nagle, Mirian Jorge Warde, Carlos Jamil Cury, Dermerval Saviani, Otaíza de Oliveira Romanelli, Casemiro Reis Filho, Clarice Nunes, dentre outros. Por outro lado podemos indicar que posteriormente tal postura historiográfica foi, sobremaneira, beneficiada pela criação, em 1986, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, ou como acabou ficando mais conhecido, o Histedbr. Segundo depoimento do professor José Claudinei Lombardi, encontrado no CD ROM Navegando na História da Educação Brasileira, produzido pelo HISTEDBR²,

[...] a denominação ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’ foi escolhida por duas razões: de um lado, buscou-se uma denominação suficientemente abrangente para acolher a diversidade de temas dos projetos de tese dos alunos, não se limitando aos estudos específicos tradicionalmente classificados na disciplina História da Educação; de outro lado, procurou-se definir um eixo que sinalizava a perspectiva de análise aglutinando investigações que estudassem a educação enquanto fenômeno social que se desenvolve no tempo. Assim, o termo ‘sociedade’ aparecia como mediação entre ‘história’ e ‘educação’ sugerindo que a História da Educação seria entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada

materialmente. Buscava-se, por esse caminho, superar a visão tradicional da história da educação centrada nas idéias e instituições pedagógicas. Ficava indicado, pois, que o enfoque considerado mais adequado para dar conta dessa perspectiva de análise se situava no âmbito do materialismo histórico, quer dizer, a concepção dialética tal como delineada pelas investigações levadas a efeito por Marx as quais tiveram continuidade na obra de seus seguidores com destaque para Engels, Lênin, Lukács e Gramsci. Isso, obviamente, sem desconhecer a possibilidade e eventuais contribuições de outras formas de investigação histórico-educativa.

Sabe-se, com efeito, que a perspectiva dialética de base marxista logrou significativa penetração no campo educacional no Brasil durante a segunda metade da década de 1970 e ao longo dos anos 80 do século XX. Nesse contexto, uma das possibilidades traduzida na proposta de alguns integrantes era que o grupo se constituísse numa referência nacional para os estudos marxistas da educação, buscando articular os pesquisadores da educação de todo o país interessados em trabalhar nessa perspectiva.

De fato, isso acabou mesmo acontecendo com a realização de diversos e ininterruptos seminários, encontros e jornadas nacionais de pesquisas e, principalmente, com a aglutinação de um sem número de pesquisadores acadêmicos que se encontravam espalhados por todos os cantos do país. Esses professores foram os responsáveis por uma significativa e qualitativa produção acadêmica comprometida com uma compreensão mais ampla e abrangente da história da educação brasileira desde o período colonial, passando pelo monárquico até chegar ao republicano.

Poderíamos concluir que o “desaguar” destas “muitas águas” se repercutem hoje em quase a totalidade das pesquisas que se mostram preocupadas em aprofundar ou mesmo produzir novas questões na área da História da Educação realizadas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, e, em especial no GT de História da Educação da Anped. Esses trabalhos, entre outras coisas, têm propiciado uma série de inquietações de ordem teórica e metodológica, fazendo-nos refletir sobre o significado do fazer a história, da prática e das temáticas do historiador da educação que não são aquelas próprias do professor, mas que exigem uma formação cada vez mais erudita e disciplinada na construção do seu ofício.

Justamente por isso, é que queremos justificar a necessidade de tecermos algumas considerações teóricas sobre a produção do conhecimento histórico, suas relações com a ideologia e crítica aos poderes estabelecidos, enquanto contribuição ao debate que se faz entre as diferentes concepções historiográficas, nos marcos da historiografia marxista à qual nos filiamos e trazemos como fio condutor de nossa história!

I – História e ideologia

O estudo do passado não é uma atividade ou um esforço intelectual voltado para o seu próprio universo umbilical, como um fim em si mesmo, alicerçado numa pretensa autonomia do conhecimento histórico em relação às ciências humanas, sociais, políticas e, por conseguinte, à própria sociedade. O que conta para nós é pensar a sociedade e as suas permanências e transformações politicamente e o conhecimento histórico, profundo e sistemático, se coloca como probabilidade de fazê-lo.

Pensar o conhecimento histórico como possibilidade de uma intervenção profunda na realidade social pressupõe refutar a noção de objetividade e neutralidade ideológica tão presente no ordenamento *focal, líquido e esmigalhado das ciências humanas e sociais na contemporaneidade*. Claro que pensá-la como ideologia também não é aconselhável e o

deslize se transforma num obstáculo grandioso à sua transformação em ciência, objetivo com o qual estamos engajados nessa etapa de sua construção.

Isso é verdade, os componentes ideológicos são muito marcantes no trabalho dos historiadores! Ocorre que a maioria das formas de conhecimento se desenvolve articulados aos postulados ideológicos que se mostram visíveis desde a relação dos temas e a forma de enfocá-los até como os mesmos seriam ou não utilizados. Mas, reconhecer isso não significa dizer que essas formas de conhecer a realidade devam ser inviabilizadas ou mesmo anuladas.

A história nos ajuda na muitas vezes necessária elaboração de uma imagem do passado, porém é preciso reconhecer que esta está demasiadamente comprometida com os interesses hegemônicos na sociedade do presente.

Segundo Chesneaux (1977), o Estado, por exemplo, dispõe de numerosos canais mediante os quais impõem sua versão do movimento social, evidentemente, comprometidas com a preservação do poder econômico e político que é o seu sustentáculo. O controle do Estado argumenta esse autor, sobre a vida social e a construção da memória coletiva, atua sobre as fontes, desde a sua produção, circulação até o seu uso e tratamento analítico.

Como podemos facilmente intuir, entre outras coisas, as fontes documentais podem ser manipuladas ou até mesmo ocultadas em arquivos secretos, ou ainda destruídas caso possam embaraçar ou comprometer determinadas autoridades estatais, militares, religiosas e personalidades da sociedade civil. Mas elas podem servir aos nossos propósitos de desvelar os mecanismos que as elites e os poderosos utilizam para controlar e se manter no poder!

Esse é um trabalho que não podemos nos furtar de realizar: pesquisar a história e contribuir com o resgate dos sujeitos que movimentam plenamente a sociedade. Quando assim o fazemos, em nossa práxis, trazemos o questionamento dos que propagam versões ritualísticas e irremediavelmente comprometidas com o obscurantismo social e com a manutenção do *status quo*.

Nesse percurso a superação da história como ideologia é uma tarefa que precisa ser realizada pelos que postulam a sua cientificidade e o compromisso com o bem estar e a felicidade, senão de todos, da maioria da sociedade. Está tarefa não é fácil, pois toda e qualquer forma de conhecimento se desenvolve ou sofre a influência de determinadas concepções ideológicas que interferem desde a escolha dos temas até a forma que os conhecimentos produzidos serão utilizados.

Com isso não estamos dizendo que o reconhecimento da presença e interferência ideológica anula, por si só, a elaboração desses conhecimentos e nos impede de explicar a dinâmica social. Mas, antes de tudo, nos ajuda a reconhecer que a construção de uma determinada interpretação do passado está influenciada, normalmente, pelos interesses dominantes no interior da sociedade.

Exatamente, por isso, como escreve E. P. Thompson,

[...] Foi hábito entre os marxistas – na verdade chegou a ser considerado uma prioridade metodológica característica do marxismo – ressaltar as pressões determinantes do ser sobre a consciência, embora nos últimos uma grande parte do ‘marxismo ocidental’ tenha feito o diálogo pender de novo, acentuadamente, no sentido da dominação ideológica. Essa questão difícil, com que muitos de nós freqüentemente nos ocupamos, pode ser deixada de lado no momento; de qualquer modo, ela é mais proveitosamente resolvida pela análise histórica e cultural do que por pronunciamentos teóricos (THOMPSON, 1981, p. 17).

Desta sorte, os historiadores podem dar uma contribuição na compreensão da vida social, produzindo um conhecimento crítico e problematizador das coisas do seu tempo, questionador das perspectivas ideológicas dominantes e a sua significação contemporânea no universo educacional.

II – História e condição humana

Ora progressivamente, ora com muitos impasses e atropelos, as ciências humanas e sociais vão se consolidando no mundo ocidental e, com isso, no campo da história, notamos certo abandono ou, melhor dizendo, afastamento da perspectiva de entendê-la ou projetá-la como um gênero literário moralizante dos desígnios sociais.

O trabalho do historiador aos poucos se afasta da idéia de que a sua principal responsabilidade é a de orientar os caminhos pelos quais a vida social deveria seguir. Verifica-se também que o discurso historiográfico procura se firmar no afastamento de pretensões didáticas, liberando-o das perspectivas apologéticas tão comuns ao longo do seu próprio desenvolvimento e que, para muitos, poderia ser inscrito no mármore da seguinte forma: *a história é a ciência que estuda o passado, para compreender o presente e iluminar o futuro dos homens!*

Ocorre que a celebre distinção evolutiva entre o passado e o presente é, em certa medida, arbitrária e o ideal seria entender a história dialeticamente e, por conseguinte, tê-la como um componente importante da vida social, na qual o passado, o presente e o devir são faces distintas da mesma moeda, ou seja, inseparáveis da própria condição e temporalidade humana!

São os episódios e acontecimentos verificados na cotidianidade os que, na maior parte do tempo, nos estimulam no aprofundamento do conhecimento do passado. Ao dizer isso não se quer advogar as teses do presentismo e a idéia de que toda história é a história contemporânea. Mas, antes de mais nada, ressaltar que cada geração traz consigo a responsabilidade de conhecer a verdade sobre si mesmo. A história é, portanto, um conjunto de interpretações de validade ora efêmeras, ora duradouras no tempo social, adequadas as interpretações que as sucessivas gerações do presente têm do seu próprio passado e do compromisso político e percalços com a construção do amanhã!

Uma visão apologética da história clama pela idéia de que esta interroga sobre o que aconteceu no passado com o precípua intuito de obter respostas para os problemas que enfrentamos nos dias de hoje. Evidentemente, tal concepção trás em si um caráter imediatista e pragmático do conhecimento histórico e, por conta disso, sua validade está associada a finalidades meramente circunstanciais ou oportunistas dessa modalidade do saber humano.

Estamos longe de reivindicar quaisquer perspectivas relativistas, porém nos parece correto reconhecer que não é apenas o conhecimento da história que nos permite uma compreensão mais clara do presente, também, dialeticamente, pode-se compreender melhor o passado pelo conhecimento que se dispõe do presente.

Por outro lado, cabe salientar que os relativistas confundem os problemas dos critérios de verdade do conhecimento histórico com a questão do que move e que impulsionam à investigação, o deslocamento das preocupações com a totalidade social e, por conta disso, a preferência por esse ou aquele tema.

De nossa parte, acreditamos que a produção do conhecimento histórico germina e cresce como uma tarefa erigida, sobretudo, como resposta às lutas, problematizações e contradições sociais que atravessam e marcam indelevelmente toda uma época da existência dos homens.

A história se desenvolve como resposta aos vazios de conhecimento e a capacidade de se produzir uma aproximação ou, ainda, um questionamento oposto pelo vértice as hipóteses explicativas vigentes e consagradas. Mas, na cotidianidade a história é, fundamentalmente, impulsionada por fatores proto-teóricos engendrados e desenvolvidos no calor da luta política e da práxis social ou, como diriam, nossos velhos professores, da luta de classes!

O reconhecimento científico desse ou daquele discurso historiográfico não está dado *a priori* apenas pelo seu papel nas lutas da contemporaneidade, mas também pelo fato de que não pode haver qualquer dúvida quanto ao seu desempenho – mais ou menos destacado – no confronto ideológico que faz interruptamente no interior da vida social. Usando uma analogia, encontrada na obra de Trotsky (1985), podemos dizer que as forças políticas se definem, entre outras coisas, pela sua inserção no interior das forças produtivas, e pela objetivação capitalista em relação à compreensão desigual e combinada do desenvolvimento histórico da sociedade.

Logo é descabida a compreensão de certos intelectuais ao entenderem o seu trabalho imune ou exilado de toda e qualquer responsabilidade política, ingenuamente acreditam ou, perversamente, querem fazer crer os incautos que suas pesquisas têm um caráter neutral. E, por conta disso, o saber histórico que produzem não se coaduna com as mazelas sociais, com a ambição de perpetuação do status quo e ainda, por que não dizer, com os horizontes políticos dos que lutam pela sua superação!

A reflexão histórica parte exatamente do presente, do tempo social e, portanto, é perfeitamente compreensível que existam diferentes, contraditórias e antagônicas interpretações do passado, pois estão associados aos compromissos sociais, políticos e as concepções da condição do homem no mundo que os historiadores assumem concomitantemente à construção do seu trabalho.

III – Da importância da teoria na construção da história social da educação brasileira.

A escolha do referencial teórico é o elemento crucial na disposição que os historiadores assumem de compreenderem os movimentos que se produziram no interior das sociedades em tempos idos. Por sua vez, são esses conhecimentos chamados, muitas vezes, a explicar a cotidianidade turbulenta da qual os próprios historiadores fazem parte. Isso propicia, mesmo que não seja desejável, que o historiador emita juízos de valor sobre as temáticas estudadas, afastando-se, portanto, das orientações de que o seu trabalho deveria se eximir das teias e dos emaranhados ideológicos perceptíveis nas narrativas, assumindo-se, como quis o ideário positivista, como porta-voz da neutralidade e a imparcialidade do rigor científico.

Os que apregoam essa opinião desconhecem ou não querem reconhecer a efetiva interferência da ideologia na produção e disseminação do conhecimento e que pode ser facilmente identificada no momento em que o historiador estabelece a periodização, seleciona e julga os acontecimentos, seleciona e analisa seus protagonistas desde critérios legitimados pelas relações culturais, políticas ou sociais nas quais está inserido.

Evidentemente não é essa quimérica busca da neutralidade que se colocará como o principal empecilho à construção da história como ciência. Muito mais grave do que isso é à disposição de certos historiadores se colocarem no papel de juízes da história, assim, se furtando das suas mais rudimentares obrigações com a explicação fundamentada das realidades que os homens viveram e produziram a materialidade de sua existência.

Por sua vez, a produção sistemática da história da educação no Brasil é muito recente, salvo raras e honrosas exceções, mas vem registrando uma crescente, ininterrupta, promissora e diversificada cultura historiográfica.

Como se pode facilmente verificar, através da consulta aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, das páginas da Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), ou ainda do portal do Histedbr – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, da Faculdade de Educação, da Universidade de Campinas – UNICAMP, no seu bojo interagem todo tipo de referências teóricas, abordagens metodológicas, temporalidades e temáticas de pesquisas (BAUER, 2007).

Com isso, esses últimos anos também presenciaram o inequívoco processo de legitimação acadêmica da *História da Educação* que, paulatinamente, foi se desenvolvendo tanto como objeto das pesquisas que se realizam nos programas de pós-graduação em Educação e História, quanto nos cursos de licenciatura, mormente, de Pedagogia; e mesmo ao trazer subsídios às discussões e polêmicas teóricas, conceituais e metodológicas presentes em inúmeras áreas das ciências humanas e sociais.

Mas o muito que se produziu até o presente momento não foi suficiente no preenchimento dos vazios que se mostram cruciais na interminável construção da história da educação brasileira. E a superação dessas lacunas exige de todos os interessados a necessidade de examinar profunda e criticamente o crônico descaso das elites com educação em todas as suas esferas, mas também os fundamentos políticos e teóricos das abordagens que transformaram as autoridades, os educadores eméritos, suas realizações, as *instituições exemplares* e certos intelectuais em personagens irrefutáveis do universo histórico educacional.

De nossa parte, julgamos importante que se possam desenvolver estudos preocupados com a formação histórica dos professores como categoria profissional, e parte da classe trabalhadora, sua organização e inserção política e sindical, presença nos movimentos sociais tradicionalmente conflituosos, como é o caso das greves e ocupações dos espaços públicos. Também procuramos reconhecer que essa valorização das práticas políticas e experiências sociais coletivamente desenvolvidas pelos professores permitem que seja lançada luz sobre personagens invisíveis, esquecidos ou mesmo que tiveram subtraída sua presença do espaço social.

Com esse tipo de postura investigativa, pautados na valorização histórica das práticas laborais, políticas e sociais, presentes na cotidianidade, temos como intenção trazer o questionamento a pouca presença ou mesmo ao ocultamento do papel dos professores contra-hegemônicos na história da educação brasileira.

Por conta disso é preciso dizer que a tentativa de se compreender os professores como parte da classe trabalhadora precisa ser configurada, tendo a perspectiva da história social e alguns dos seus autores como aliados. Parece-nos importante valorizar e impulsionar teoricamente os estudos sobre os professores, procurando entendê-los em sua organização política, sindical, e reconhecendo o chão da escola como inseparável dessas perspectivas de aglutinação social, assim, melhor dimensionado o papel da cultura que se mostraram presentes em seu percurso histórico.

Isso é importante de ser feito e poderá nos ajudar a superar a visão hegemônica da história da educação presa em demasia aos desígnios do Estado e suas instituições. Também poderá favorecer ao entendimento e a apreensão de como se dá a assimilação, a resistência e a emancipação das concepções de mundo que são próprias do capitalismo.

E é nessa dinâmica de estudos, preocupados em analisar como se produzem os conflitos, que permitirão aos interessados balizar a história social da educação brasileira nos marcos do marxismo.

IV – Dos historiadores sociais e suas obras

As interpretações históricas das práticas políticas e sindicais dos trabalhadores da educação possibilitam situar algumas particularidades das ações organizadas e conscientes desses personagens coletivos, seja em relação ao Estado, sejam no estabelecimento de suas reivindicações econômicas, postulados educacionais e horizontes políticos e sociais.

Essa postura investigativa e interpretativa da história social da educação brasileira em muito se beneficiará caso busque inspiração teórica e metodológica nos autores que estudaram os movimentos sociais, políticos e populares que eclodiram em alguns países europeus a partir do século XVIII, trazendo – como caracterizou George Rude (1991) – a irrefutável presença da *multidão na história*.

Historiadores como Eric Hobsbawm, Eduard Thompson e Michele Perrot (1988) trouxeram-nos, no calor da hora da produção historiográfica, inquietantes e pertinentes reflexões sobre os sujeitos sociais, as fontes documentais, as categorias e as formas de periodização que poderiam ser utilizadas em nossas pesquisas. A partir dessas, o processo de formação e as práticas dos trabalhadores não poderiam mais ser caracterizados como manifestações inconseqüentes, revoltas desesperadas contra o advento da mecanização das relações de trabalho no espaço consagrado à produção!

Esses historiadores sociais trouxeram outras interpretações, pelas quais os trabalhadores passaram a ser interrogados em sua disposição de resistir à perda de sua autonomia e a política da divisão do trabalho acarretada pela maquinaria nos processos de acumulação e reprodução do capital.

Diante disso, poderíamos pensá-los, com o auxílio de Stephen Marglin (1980), não como uma quimérica ou desesperada reação de trabalhadores ignorantes e truculentos contra a inexorável presença das máquinas no reino da produção, mas como movimentos dotados de significado político e de sentido na história.

Eduard Thompson (1981, 1984 e 1987), com muita sagacidade, nos diz em seus escritos que as classes sociais precisam ser compreendidas como categorias históricas que não podem ser apartadas da categoria luta de classes, daí o seu caráter universal. Isso porque, na percepção desse autor,

[...] las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente) en relaciones de producción, experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónicos, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase, son siempre las últimas, non las primeras, fases del proceso real histórico (THOMPSON, 1984, p. 37).

Ao procurar compreender que a problemática da gênese e desenvolvimento das classes está associada à própria luta, Thompson rompe com a idéia de classe enquanto categoria congelada na história, ou mero subproduto das relações de produção, e a luta de classe como conseqüência mecânica da industrialização e dos percalços que essa engendrou no mundo do trabalho, se afastando, assim, das formulações estruturalistas de Louis Althusser e buscando respaldo na obra histórica de Karl Marx.

Nos estudos realizados por Thompson são ressaltados os aspectos culturais da formação da classe e identificando-se que os mesmos passam por uma experimentação de elementos que são próprios e peculiares das trajetórias dos indivíduos ou agrupamentos sociais, o que leva ao questionamento dos modelos, ou padrões interpretativos, do que deva ser esse processo. Desta sorte, ao estabelecer, afirmativamente, que “las clases acaecem al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, com uma cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales” (Thompson, 1984, p. 38), nosso autor sinaliza o seu afastamento das tentativas de engessamento do que sejam as classes em modelos a - históricos ou pré-determinados, passando a valorizar as questões pertinentes ao desvelamento da ideologia e a cultura no processo de sua formação.

Assim é que temos nos seus escritos históricos a presença de dois conceitos que se mostram imprescindíveis e inseparáveis: experiência e hegemonia. Ao contribuir – como Gramsci (1968a, 1968b e 1976) já o fizera – com a construção teórica da concepção de hegemonia, Thompson proporciona inestimável colaboração ao desenvolvimento da história social, oferecendo elementos teóricos consistentes aos que estão preocupados em questionar a idéia de que o poder da classe dominante é pleno sobre a sociedade e, portanto, inibindo a possibilidade da vigência histórica da contra-hegemonia.

Esse procedimento – de análise dos componentes que são próprios da subjetividade e da cultura das classes subalternas – ao trazer para o centro do debate teórico algumas categorias como hegemonia e experiência possibilitam-nos lançar novos olhares sobre o movimento dos trabalhadores na história e as formas de sua inserção na luta de classes.

A experiência se produz no corpo a corpo do tumulto e da materialidade da vida, estrutura-se e se desenvolve no âmbito das ações de classe, pois é o ser social que se torna determinante na consciência e não o individual. Nesse aspecto, a compreensão da categoria contradição também será ampliada, remetendo-a tanto para o âmbito do conflito de interesse, quanto no conflito de valor, sim, a luta de classes poderá ser localizada em termos de conflito de valores ou luta de valores!

Evidentemente, Thompson não é o pioneiro nessas formulações sobre a formação das classes sociais, porém, nos parece relevante situar nos seus estudos a importância que é dada a problemática da formação da consciência, localizada, então, no processo dinâmico de enfrentamento entre as classes. Logo, os aspectos culturais não são apenas meros e passivos reflexos das condições materiais, antes disso, são projetados como espaços sociais em permanente movimento, no qual a consciência é gestada e se torna visível nas ações dos homens!

Nos escritos desse autor, os valores e as idéias são produções materiais, além do que qualquer ideário ou valor não são simplesmente produzidos e impostos, mecanicamente, pelo Estado enquanto ideologias, mas produzidos na cotidianidade social enquanto cultura. Desta sorte, fica evidenciada a intenção de imposição de valores, ocorre que essa tentativa não é por si só, sinônima de êxito, na medida em que ela deverá ocorrer no terreno da contradição social, no qual se digladiam diferentes valores e concepções de mundo, formadoras do cenário social marcado pelas pressões, conflitos e antagonismos de classe.

Para Thompson, as classes dominantes, não sem a resistência dos subalternos, permanentemente, procuram impor os seus desígnios e concepções de mundo sobre o conjunto social, isso explica porque a

[...] consciência afetiva e moral se desvela a si mesma na história e nas lutas de classes, por vezes como uma inércia mal-articulada (costumes, superstição), por vezes como um conflito articulado entre sistemas de valores de classe alternativos (a ‘economia moral’ da multidão, a confrontação em torno das Leis dos Pobres de 1834), por vezes ainda como um embate deslocado, confuso, mas ainda assim ‘real’ e apaixonado, no âmbito das formas religiosas (metodismo, milenarismo), por vezes como a imposição brutal de um ‘moralismo’ pela Igreja ou pelo Estado (a queima santificada de hereges, os ‘julgamentos’ santificados do Estado stalinista), e por vezes como uma das mais rigorosas e complexas disciplinas conhecidas da cultura intelectual – o pleno descobrimento dos valores, e a discussão racional entre valores, exemplificada na literatura e em certo tipo de crítica moral disciplinada (THOMPSON, 1981, p. 195).

O que se verifica é o caráter associativo e inseparável entre experiência e consciência se desdobrando no processo de se auto-fazer da classe trabalhadora como sujeito histórico, com seus personagens, sindicatos e organizações políticas sinalizando o significado e o sentido de suas práticas de classe.

Nesse percurso, ao identificar suas formas de organização e ideologias o autor nos possibilita compreender as práticas dos trabalhadores como sendo povoadas de significados políticos, assim, reconhecendo a resistência aos determinismos econômicos e a história como possibilidade da sua autonomia como classe!

Ainda mais se analisamos como fez Hobsbawm, que os problemas de reprodução da sociedade burguesa se avolumaram sobremaneira, bem como as possibilidades e as necessidades de sua superação estão colocados na ordem do dia, pois

[...] Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de serem destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar (HOBSBAWM, 2004, p. 562).

Assim, poderíamos sugerir o seguinte exemplo: ao estudar o processo de formação dos trabalhadores rurais, preocupando-nos com os processos através dos quais esses personagens *fizeram-se* ou *fazem-se* este “novo sujeito social chamado Sem Terra, com uma identidade e uma consciência que lhes insere nos embates políticos do nosso tempo” (CALDART, 1999, p.4), estaríamos dando sentido histórico a essa perspectiva de ruptura em curso na sociedade brasileira. (CALDART, 1997).

Segundo Thompson, quando buscamos explicar o sentido do *fazer-se*, por exemplo, da classe operária inglesa, estamos preocupados em compreendê-la como um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como, também, aos seus condicionantes. Para ele, “a classe operária não surgiu tal como um sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1987, p. 7).

Para examinar e aprofundar o papel dos sujeitos sociais, como escreve Vendramini, o conceito de classe social formulado Thompson é central, à medida que considera a classe como um “fenômeno histórico”, como “algo que ocorre efetivamente nas relações humanas”. Todavia, não de uma forma determinada, mas como uma capacidade de percepção e articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujos interesses diferem dos seus. Para ela,

Thompson compreende que a classe e a consciência de classe vão formando-se juntas na experiência: é uma formação imanente. Como exemplo, descreve o período entre 1790 e 1830, quando se forma a ‘classe operária inglesa’. O fato é revelado, em primeiro lugar, pelo crescimento da consciência de classe: a consciência de uma identidade de interesses entre todos esses diversos grupos de trabalhadores, contra os interesses de outras classes. E, em segundo lugar, no crescimento das formas correspondentes de organização política e industrial (VENDRAMINI, 2000, p. 32).

Nas palavras do próprio Thompson, “o fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica” (THOMPSON, 1987, v.2, p.17). Compartilhamos da leitura que Vendramini nos apresenta, ao retratar as mudanças de vida dos trabalhadores rurais, dos artesãos e tecelões também,

[...] pode parecer um registro de frustrações e fracassos, mas a experiência apresenta muitas tradições que se originam desse período. Dos primeiros estágios da auto-educação política de uma classe, que diz respeito aos efeitos morais da sociedade, acompanhamos com o autor o despertar de uma autoconsciência coletiva, associada a teorias, instituições, normas disciplinares e valores comunitários correspondentes que distinguem a classe operária do século XIX da plebe do século XVIII. Da revolta dos trabalhadores na destruição de máquinas, mas contra as relações exploradoras e opressivas intrínsecas ao capitalismo industrial (VENDRAMINI, 2000, p. 32).

Sem nenhuma sombra de dúvida, para Thompson, foram a partir de suas próprias experiências que se produziu à expressão cultural e política da classe operária. Sua análise considera, entre outras coisas, o modo de vida característico dos trabalhadores, que está associado com um determinado modo de produção, e os valores partilhados pelos que viveram durante aquele período histórico que convencionamos chamar de *Revolução Industrial*. Em linhas gerais, sua magistral obra, *A formação da classe operária inglesa*, preocupa-se em estudar as experiências cotidianas, as condições de vida, os desejos e a racionalização que são impostos aos trabalhadores.

Se determos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas idéias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto

vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição (THOMPSON, 1987, v.1, p. 11-12).

A compreensão que Thompson tem do processo de formação da classe operária inglesa nos remete para a idéia de que a classe é, antes de qualquer coisa, uma formação tanto cultural como econômica e política, que se produz e se manifesta historicamente nas relações humanas e sociais, como um dos resultados de experiências comuns, determinadas, sobretudo, pelas relações de produção. Não é de outra forma que, a chamada consciência de classe para este autor:

[...] é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não corre com a consciência de classe. Podemos ver uma *lógica* nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma *lei*. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (THOMPSON, 1987, v.1, p. 10).

Pautando a questão da autonomia dos protagonistas das lutas sociais, seus sujeitos, suas organizações frente ao Estado e outras instituições comprometidas com a manutenção do poder, quando buscamos as raízes históricas dos movimentos reivindicativos e o ideário mobilizador dos professores, toda essa reflexão teórica se torna muito importante. Ainda mais quando estamos preocupados em compreender os percalços enfrentados por aqueles que estão dispostos a contribuir com a construção de uma contra-hegemonia cultural, especialmente porque, respeitando-se raras e honrosas exceções, à esquerda institucionalizada e os políticos populistas se limitam a produzir uma política cultural tradicional e uma ação educacional meramente corporativa, alienante e assistencialista. Portanto, desprovida de sentido histórico capaz de transcender aos desígnios do capital!

V – Educação, cultura política e a construção da contra-hegemonia

A luta para alcançar a hegemonia cultural e educacional implica a politização do cotidiano, como um pressuposto fundamental para a possibilidade da vigência histórica de uma nova dinâmica societária. Seus objetivos são a busca de transformações radicais, que podemos expressá-la com as palavras claras e sensíveis de um marxista como Mário Pedrosa:

A crise atual é literalmente mundial. Para compreendê-la é preciso, primeiramente, que cada um se erga a uma consciência de mundo. A obra do mundo sobre o planeta está em pane. Consertá-la, salvá-la, só será possível desta vez pelos grandes meios: uma revolução de ordem total, global, universal e radical. Radical porque descera às raízes das coisas; universal, porque não poupara nenhum canto da terra; global porque não será somente política ou social, mas científica, ecológica, ética. Ela deveria ser a última, porque, se não ocorrer, significará a abertura da crise em toda a sua potencialidade destrutora, cujas transformações sociais, políticas, físicas, ecológicas em seu seio terminarão por levar a humanidade ao fundo do abismo. A revolução política está a caminho; a revolução social se vai processando de qualquer modo. Nada poderá detê-

la. Mas a revolução da sensibilidade, a revolução que irá alcançar o âmago do indivíduo, sua alma, não virá senão quando os homens tiverem novos olhos para olhar o mundo, novos sentidos para compreender suas tremendas transformações e intuição para superá-las. Esta será a grande revolução, a mais profunda e permanente (PEDROSA, 1975, p. 15).

Esta revolução integral implica um novo olhar e uma nova sensibilidade para a questão da educação e da cultura. A educação e a cultura política nascem da necessidade, dos riscos do cotidiano, nutre-se da história, do tempo presente; não podem ser criadas burocraticamente por decretos estatais e instituições descompromissadas com as transformações sociais radicais. Numa palavra, exigem ousadia!

Sustentamos que a educação e a cultura política são uma necessidade vital da mente e dos sentidos, são produtos da capacidade humana e de sua práxis. São constitutivas da cultura, da história e da própria condição do homem em viver em sociedade.

As condições que tornam possível a capacidade do homem ousar não podem ser paralisadas pela vigência da democracia liberal – sagaz limitadora das transformações sociais – pois é incapaz de questionar as formas de dominação e coerção perpetradas pelo Estado capitalista. Além do que, dos que produzem uma compreensão burocrática e laudatória da história e da cultura não podemos esperar mais do que a efetivação dos mecanismos necessários ao processo de expropriação e acumulação do capital.

É preciso buscar alternativas, outras formas de compreender o sentido histórico da existência humana, no qual o desenvolvimento humano está relacionado à democracia radical, socialista e a liberdade do indivíduo em sua busca por uma nova experiência societária, liberta da dominação dos ditames do capital. Isso pressupõe recolocar não apenas a questão socioeconômica, mas também a educacional. Ou seja, o ato de educar-se, precisa continuar, ininterruptamente, interferindo na vida dos indivíduos, nas suas práticas e teorias, contribuindo com o exercício de todas as dimensões do ser humano. Concretamente pressupõe uma vinculação íntima entre a possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano e a educação.

Ao valorizarmos uma práxis revolucionária essas preocupações ganham relevância. De acordo com Antonio Tavares de Jesus, inspirando-se na obra de Gramsci, somente o indivíduo educado por esta nova forma de pensar e agir chegará à plenitude de sua liberdade, entendida como superação dialética da necessidade, ou “consciência da necessidade”. O envolvimento com a política não poderá jamais subtrair a liberdade dos indivíduos que pressupõe um inalienável compromisso com os interesses sociais. De fato, para ele:

Chegar à liberdade é o mesmo que chegar à hegemonia isto é, agir, em nível de massa, de modo consciente, em busca de um fim determinado. Esta noção de liberdade é um forte motivo para Gramsci rejeitar o espontaneísmo como método pedagógico. Não existe conexão entre espontaneísmo e liberdade porque o valor das espontaneidades está em sua disciplina, além de que o espontâneo, sem ‘disciplina-liberdade’, torna-se um estorvo à sociedade. Ilustrando estas afirmações, Lombardi afirma que os idiotas são originais e espontâneos, as prisões e hospitais psiquiátricos estão cheios de homens originais e espontâneos, mas nenhum deles tem condições de exercer a menor parcela de sua liberdade. O conceito de liberdade em Gramsci exige sempre o de responsabilidade

e de disciplina, criando a necessidade de um objetivo em nível de massa. Somente será verdadeira a liberdade que se afirma como ação coletiva e não individual, mas sem anular a personalidade de cada indivíduo (JESUS, 1989, p. 46).

Na busca de consecução do seu projeto histórico, quaisquer ações políticas para o socialismo implementadas pelos trabalhadores da cidade e do campo terão que passar, necessariamente, pela questão cultural e, simultaneamente, pela questão educacional. Seus organismos terão que se preparar para a disputa pela hegemonia cultural.

Por sua vez quando nos debruçamos sobre a história da educação brasileira, compromissados com o ideário das transformações sociais, temos a percepção de que o processo de hegemonização da cultura e da sociedade envolve, como quer Raymond Williams, a permeação dinâmica de toda experiência de indivíduos e grupos, de seu senso comum, de seu modo consciente de entender o mundo. Logo, na leitura deste autor, o conceito gramsciano de hegemonia, assim se expressa:

Hegemonia então não é apenas o nível articulado mais elevado da ideologia (...) Trata-se de todo um conjunto de práticas e de expectativas, sobre toda nossa vida; nossos sentidos, a consignação de nossas energias, nossas percepções formadoras de nós mesmos e de nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores (WILLIAMS, 1979, p. 76).

Parece-nos interessante notar que, a teoria da cultura de Williams nos provê de um instrumental arguto para pensar essa mutação da vida social nos países capitalistas periféricos. Sua obra buscou promover um verdadeiro desmanche do mapeamento da vida mental que colocava a cultura em uma esfera autônoma, desvincilhada de ligações materiais e imunes ao jogo de interesses que rege uma sociedade de classes e produz seus conflitos. Interesses e conflitos que não se produzem isoladamente e se expressam no cotidiano social das mais variadas localidades e, com muito destaque e aguda interferência, nos países periféricos do capitalismo. Bem mais do que um mero modelo, desde uma obra como *Marxismo e literatura*, Williams elabora uma construção estratégica da teoria marxista de cultura – por ele denominada de materialismo cultural –, para buscar dar conta das transformações operadas no capitalismo contemporâneo. Segundo este autor, “as pessoas mudam, é certo, através da luta e da ação. Só se muda algo tão arraigado quanto uma estrutura de sentimentos através de uma nova experiência (...). Por isso, a tarefa em um movimento bem sucedido terá que ser tarefa de sentimento e da imaginação tanto quanto dos fatos e da organização” (WILLIAMS, 1979, p.12).

Quanto a isto é interessante notar que, para Gramsci, a formação de uma hegemonia é um processo de longa duração e, a transformação da estrutura social é precedida de uma revolução cultural. Sem se deixar seduzir pela proposta de substituição do conceito de classe social enquanto sujeito histórico, como escreve Tavares de Jesus:

A temática pedagógica ocupa indiscutivelmente um lugar central na prática e no pensamento gramscianos, emergindo a educação como instrumento necessário à luta entre as classes sociais pelo exercício do poder, ou pela hegemonia. Assim, o conceito de educação está vinculado organicamente ao de hegemonia e é fator importantíssimo para a compreensão e a solução das contradições existentes nas relações de classe. Mais uma vez, é o conceito-chave de hegemonia que possibilitará

a Gramsci interpretar e conceituar o fato educativo de modo original, relacionando-o com as estruturas sociais. Não existe uma educação neutra no sentido de ser completamente desvinculada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe, mas o que a análise gramsciana quer acentuar é o modo como o processo educativo é utilizado pelas classes fundamentais, isto é, a dos dominantes e a dos dominados (JESUS, 1989, p.42-43).

Partindo-se ainda dos estudos desse autor, podemos dizer que a relação estabelecida entre estrutura e superestrutura impõe que a função hegemônica ultrapasse os limites superestruturais e penetre a estrutura, o que refletirá sobre a educação no sentido de dever ser entendida, para ser verdadeira, em relação aos dois níveis: estrutural e superestrutural, isto é, em relação às realidades sócio-econômicas. Por esta razão, o “modo de produção” de cada sistema social é muito importante para um processo educativo ser elaborado, assim como os fatores sociais, políticos e culturais também o é.

Reconhecemos também, o papel que a educação historicamente construída desempenha tanto na hegemonia, como na contra-hegemonia, visa às relações sociais, que incluem o homem, cujo objetivo é o de modificar ou manter uma estrutura social. Sobre isto, vejamos o que ele nos diz:

O conceito de homem, porém, não é um conceito abstrato em Gramsci, mas, pelo contrário, é um conceito histórico, concreto. Trata-se mais de saber como o homem é produzido, do que saber o que ele é, sendo, neste sentido, concebido como ‘uma série de relações ativas (um processo) no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza (...). O homem, historicamente, entra em relação com os demais homens e com a natureza, podendo, a partir desta relação, produzir e transformar bens ao nível de estrutura, ou de superestrutura, necessitando do concurso da ‘educação’. Devido, porém à unidade orgânica entre os elementos desta relação, a modificação do homem se dá na medida em que se modifica o conjunto das relações do qual ele é o ponto central, podendo-se afirmar que ele ‘educa se educando’ (JESUS, 1989, p.43).

Mas, voltando a Williams (1969), em sua obra “estrutura de sentimento” é um conceito chave, em oposição à “visão do mundo” ou à “ideologia”. Williams também fala de uma “longa revolução”, insistindo na idéia de “cultura vivida” e numa reforma institucional, educativa, da indústria cultural e da esfera pública. Partindo dessas premissas conceituais, de acordo com Sônia Maria de Araújo, este autor produziu suas reflexões tendo como referência a classe trabalhadora concreta, cooptada pelo consumo fácil de mercadorias para as massas. “Ele tentou entender o capitalismo em movimento e traçar uma reflexão pautada em um marxismo também em movimento. Ele tenta refazer o caminho da teoria marxista, colocando no centro do debate uma crítica da cultura” (ARAÚJO, 2000, p.1).

Pode-se dizer, inclusive, que semelhante a Gramsci, ele pensava que uma hegemonia necessitava construir instrumentos culturais, que se traduzissem em tópicos,

figuras semânticas, discursos, rituais. Também como Gramsci, negava-se a considerar a cultura um nível “secundário”: a recusa da clássica metáfora de “base” e “superestrutura” permitiu-lhe, por um lado, acentuar sua idéia do *continuum* simbólico-prático, e, por outro, renovar a perspectiva de um “materialismo cultural”, fortemente interessado no impacto das instituições e dos meios tecnológicos na produção do simbólico.

Considerações finais

Com estes horizontes teóricos, alicerçados no campo do marxismo, buscamos opinar e defender que a formação humana significa um grande trabalho de educação política e cultural, tanto em seus conteúdos, sua metodologia, como em seus objetivos ou intencionalidade política. Tudo isto aponta, em nossa opinião, para um projeto de longo prazo para a construção de uma hegemonia popular. Trata-se de uma “revolução cultural do cotidiano”, de gerar uma cultura socialista. Quando analisamos a história social da educação, formulamos e defendemos alguns princípios teóricos estamos dizendo que o que está em jogo é a possibilidade de se construir outras maneiras de se viver, de se produzir novas relações sociais, formas de trabalhar, pensar e o sentir liberto e muito além daquele instante histórico reificante que o mundo do capital produziu!

É com base nessas premissas que julgamos ser importante e legítimo procurar fazer a apreensão crítica e histórica das formas e ações dos trabalhadores e outros sujeitos sociais da educação, resgatando as experiências das condições objetivas de sua vida profissional, cultural ou política. Estudando ainda como experimentam a materialidade de sua existência, de que forma são projetadas suas relações de solidariedade e articulações políticas. Isso porque, entre outras coisas, o processo da formação da consciência não é o resultado exclusivo da presença dos homens nos grandes acontecimentos, como foi o caso dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, e dos grandes embates ideológicos como aquele que cercou a questão do público e do privado na história da educação brasileira.

A história também se faz de acontecimentos e homens invisíveis, pouco falados e mesmo prosaicos, que não poderiam ser jamais negligenciados e desprezados por quem quer que fosse capaz de se interessar pelos seus caminhos. Exatamente por isso a necessidade de subscrevermos o compromisso teórico em resgatar as trajetórias e experiências desses personagens coletivos imprescindíveis na construção da história social da educação brasileira.

Bibliografia

- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. “Cultura e educação: uma reflexão com base em Raymond Williams”. Mimeo. Anped: GT, nº 3 – Movimentos Sociais e Educação, s/d.
- Bauer, C. “Educação brasileira – itinerários históricos e filosóficos”. In. *Eccos. Revista Científica*, São Paulo: Uninove, v. 09, n.1, p.11-14, jan - jun, 2007.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. “A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo”. Mimeo. 23ª Reunião Anual da Anped: GT, nº 3 – Movimentos Sociais e Educação, 1999.
- CHESNEAUX, J. *Hacemos tabla rasa del pasado?* México: Siglo XXI, 1977.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra, 1976.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez: Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

MARGLIN, S. “Origem e funções do parcelamento de tarefas (para que servem os padrões?)”. In GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

PEDROSA, Mário. *Mundo, homem, arte em crise*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

PERROT, Michele. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RUDÉ, George. *A multidão na história*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. *Tradición, revuelta y consciencia de classe*. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Editorial Critica, 1984.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária – v. 1. A árvore da liberdade. – v. 2. A maldição de Adão. – v.3. A força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TROTSKY, L. *A revolução permanente*. São Paulo: Kairós, 1985.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Notas:

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove. E-mail: carlosbauer@pesquisador.cnpq.br

² O mesmo também se encontra disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>

Recebido em: 11/01/11

Aprovado em: 15/03/11