



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E TEORIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS FRENTE À REPRODUÇÃO DO CAPITAL

EDUCACIÓN RURAL: CONCEPCIONES Y TEORÍAS CONTRA-HEGEMÓNICAS FRENTE A LA REPRODUCCIÓN DEL CAPITAL

RURAL EDUCATION: CONCEPTS AND COUNTER-HEGEMONIC THEORIES TO THE REPRODUCTION OF CAPITAL

Eraldo Souza do Carmo
Universidade Federal do Pará - Brasil
E-mail: eraldo@ufpa.br

Rosana Maria Gemaque Rolim
Universidade Federal do Pará - Brasil
E-mail: rgemaque@uol.com.br

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da Política Educacional

Resumo: Este artigo tem como objetivo realizar uma análise sobre a educação do campo a partir de algumas de suas concepções teóricas. O movimento por educação do campo é constituído por movimentos sociais que se organizam a partir do campo e têm apoio de educadores, intelectuais, universidades públicas e organizações não governamentais. Este movimento, desde a década de 1990, vem construindo uma discussão teórica sobre a educação como uma estratégia contra hegemônica frente às políticas do Estado brasileiro direcionadas às populações do campo. Historicamente o Estado tem concebido um modelo de educação universalista, sem levar em consideração as características e realidades dos diversos sujeitos que residem em diferentes espaços geográficos. Neste sentido, é importante analisar a partir das teorias educacionais as concepções, a lógica do movimento por uma educação no e do campo, as lutas e as contradições que se apresentam, que gira em torno da construção de um projeto educacional as populações do campo. No entanto, não se pode perder de vista que as configurações das políticas educacionais que se materializam no Estado brasileiro estão assentadas em bases do capitalismo, mediante ao qual a educação assume a perspectiva de mercadoria. Desta forma, é importante compreender o movimento contra hegemônico e dialético que os sujeitos do campo vêm construindo frente à lógica do capital a fim de que as políticas sejam universalizadas e atenda suas especificidades e características.

Palavras-chave: Educação do Campo. Estado e Educação. Populações do campo.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo realizar un análisis sobre la educación rural a partir de algunas de sus concepciones teóricas. El movimiento por la educación rural se compone de los movimientos sociales que se organizan desde el campo y tener el apoyo de los educadores, intelectuales, universidades públicas y organizaciones no gubernamentales. Este movimiento desde la década de 1990, viene construyendo una discusión teórica sobre la educación como una estrategia contra hegemónica frente a las políticas del Estado brasileño dirigido a las poblaciones



rurales. Históricamente el Estado ha concebido un modelo de educación universalista, sin tener en cuenta las características y realidades de los diversos sujetos que residen en diferentes áreas geográficas. En este sentido, es importante analizar a partir de las teorías educacionales las concepciones, la lógica del movimiento por una educación rural, las luchas y contradicciones que se presentan, que gira en torno de la construcción de un proyecto educacional para la población rural. Sin embargo, no se puede perder de vista las configuraciones de las políticas educativas que se materializan en el Estado brasileño que se asientan sobre la base del capitalismo, en el que la educación asume la perspectiva del mercado. Por lo tanto, es importante comprender el movimiento contra hegemónico y dialéctico que los sujetos rurales vienen construyendo frente a la lógica del capital, para que las políticas se universalizasen y atiendan a sus especificidades y características.

Palabras clave: Educación Rural. Estado y Educación. Poblaciones rurales.

Abstract: This article aims to conduct an analysis of rural education from some of their theoretical conceptions. The movement for rural education consists of social movements that are organized from the field and have the support of educators, intellectuals, public universities and nongovernmental organizations. This movement since the 1990s, has been building a theoretical discussion about education as a strategy against hegemonic policies ahead of the Brazilian state directed at rural populations. Historically the state has designed a model of universal education, without taking into account the characteristics and realities of various persons residing in different geographic areas. In this sense, it is important to analyze from the conceptions of educational theories, the logic of the movement for education and in the field, the struggles and contradictions that arise, which revolves around the construction of an educational project rural populations. However, one can not lose sight of the settings of educational policies that materialize in the Brazilian State are settled on the basis of capitalism, upon which education takes the perspective of merchandise. Thus, it is important to understand the dialectical movement against hegemonic and that the subjects of the field have been building opposite the logic of capital so that policies are universalized and meets your specific needs and characteristics.

Keywords: Rural Education. State and Education. Rural populations.

Introdução

Este artigo tem como objetivo realizar uma análise das concepções teóricas sobre a educação do campo, a partir de uma revisão da literatura referente à temática. Existe uma proposta educacional para o Campo que se apresenta como uma estratégia contra hegemônica frente às políticas de Estado direcionada às populações do campo a partir de um modelo de educação universalista, que não leva em consideração as características e realidades dos diversos sujeitos nem a heterogeneidade que constitui esse espaço.



Na primeira parte do texto contextualiza-se o movimento por uma educação do campo, destacando suas concepções, lógica, lutas e contradições frente às políticas de Estado. Na segunda parte apresenta-se uma análise teórica sobre a concepção marxista e gramsciana de educação, buscando relacioná-las com as bases do movimento de educação do campo enquanto proposta contra hegemônica de educação frente à lógica do capital.

Em princípio as discussões sobre a educação campo soam como uma oposição entre campo e cidade, mas o que se visualiza é uma perspectiva de pensar o campo como espaço que deve ter suas características culturais e econômicas respeitadas, o que também deve ocorrer com suas populações. Deste modo, a luta é por políticas públicas que lhes atendam na sua heterogeneidade.

Para Marx e Engels (1998, p. 56):

A abolição dessa oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da comunidade, e essa condição depende por sua vez de um conjunto de condições materiais prévias, que a simples vontade não é suficiente para concretizar, como todo mundo pode constatar logo à primeira vista.

Como se verifica este não é um processo fácil, mas é a condição necessária para que se estabeleçam relações de igualdade e que os espaços sejam percebidos como complementares. Portanto, as discussões apresentadas não podem ser entendidas na perspectiva da superação do campo sobre a cidade. Ao contrário, há a defesa dos autores pela abolição da ideia de oposição entre esses espaços.

Por fim, nas considerações finais destacamos possíveis contribuições que as teorias marxistas e gramsciana têm dado à formulação de uma política do movimento por educação do campo, avaliando suas potencialidades teóricas para compreender a contemporaneidade e contribuir na consolidação de uma proposta contra hegemônica de educação no e para o campo.



O movimento por uma educação do campo: teoria contra-hegemônica

Historicamente o Estado brasileiro tem tratado as populações que residem no campo com descaso, o que pode ser constatado na oferta de políticas compensatórias ou na secundarização de seus direitos. Essas populações, são vistas mais como um problema do que como uma parcela da população que necessita ser atendida na plenitude de seus direitos. Diante dos descasos, essas populações têm se organizado em movimentos de resistência para se contrapor a lógica excludente do Estado. Dentre esses movimentos destaca-se, nas últimas décadas o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta pela reforma Agrária, saúde, crédito e educação. Além desse, a partir da década de 1990, outras organizações e instituições também se mobilizam nessa direção, como a: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), UNESCO e UNICEF, incorporando-se à luta do MST na construção de uma proposta mais ampla de educação às populações do campo.

Surgia, a partir daí, um movimento por uma educação básica do campo, com o propósito de congregar as experiências educacionais que os movimentos sociais vinham realizando por meio da educação popular, dos Centros Familiares Agrícolas, Casa Familiar Rural. Essas iniciativas serviram como meio para garantir discussões com vistas à construção de um projeto de educação às populações do campo vinculado ao desenvolvimento e ao mesmo tempo romper com as concepções marginalizadoras e pejorativas que se têm a respeito destas populações. Como resultado desse processo de articulação, foi realizada em 1998 em Luziânia a I Conferência Nacional sobre educação do campo, intitulada “Por uma Educação Básica no Campo”, cuja construção ocorreu por meio de mobilizações em todas as regiões do país através de seminários regionais.

A partir daí vários outros movimentos sociais, universidades, educadores e pesquisadores vêm se incorporando na luta por uma educação do campo com a intenção de incorporar na agenda dos governos municipais, estaduais e federal políticas educacionais que atendam os interesses das populações do



campo. Além do mais, esta primeira conferência serviu como marco histórico para os movimentos sociais presentes no evento, instituições, organizações e educadores apontarem os desafios que as populações do campo enfrentavam para iniciar a traçar uma proposta de educação que incluísse seus interesses em detrimento do Estado.

A concepção de educação que o movimento vem construindo está para além do processo de aprendizagem ou de ensino, ancorando-se em uma concepção de desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, conforme é explicitado em um dos primeiros documentos intitulado “Por uma educação básica no campo”:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas [...]; Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING, NÉRY, MOLINA, 1999, p. 18).

Como se verifica ideologicamente a concepção de educação visa romper com visões estereotipadas a respeito dos sujeitos do campo, e ao mesmo tempo se contrapor às concepções do Estado a respeito do espaço geográfico do campo, como apenas o local para o desenvolvimento das atividades agrícolas voltadas à produtividade do capital econômico das grandes corporações, relegando as atividades da agricultura familiar dos camponeses. Nessa perspectiva, o propósito da escola está assentado em uma perspectiva de luta vinculada ao projeto de vida, trabalho e desenvolvimento do campo. Refletir a partir destes pressupostos teóricos é importante para analisar em que esta proposta se diferencia e como é possível sua viabilização a partir do Estado capitalista.

Sobre a relação que a educação possui com o trabalho e as condições de existência do homem, Sousa Junior (2010) ao analisar as obras de Marx, em que busca identificar a sua concepção sobre educação, destaca que



embora essa não tenha sido uma preocupação central em suas obras enquanto processo formal nos espaços profissionalizantes, ainda assim, é possível identificar a perspectiva de Marx sobre educação como um processo mais amplo a partir de dois aspectos distintos, a saber:

[...] um deles corresponde às referências explícitas feitas pelo autor ao tema da educação que, embora não apareça tão fartamente no conjunto da sua obra, se manifestam através de indicações relevantes, com a proposta de união trabalho e ensino, ou a de formação politécnica ou na discussão sobre educação pública etc.; o outro aspecto, de natureza distinta do anterior, posto que não se trata de referências explícitas, corresponde ao caráter pedagógico surpreendentemente acentuado, que se apresenta como uma qualidade, por sua vez, tão inerente às formulações marxianas que se mostra como verdadeira propriedade intrínseca delas, como se evidencia, por exemplo, em conceitos e categorias como práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação, construção do homem novo [...] (SOUSA JUNIOR, p. 19-20).

Ao analisar a luta dos movimentos sociais em defesa de uma educação pública e a formação para a cidadania verifica-se que o que Sousa Junior (2010) aponta nas obras de Marx se materializa sobre dois aspectos no processo de reivindicação dos movimentos sociais. O primeiro está relacionado à concepção ou a luta ideológica por uma educação de superação da dualidade que o Estado tem incorporada entre ensino técnico e intelectual. A perspectiva de Marx de união trabalho e ensino ou a formação politécnica e educação pública é a base ideológica que tem norteado o movimento por uma educação básica das escolas do campo, exatamente por se firmar em uma concepção em que não separa trabalho técnico e intelectual, uma vez que estes são processos inerentes.

Nessa direção, o movimento por uma educação do campo vem questionando a forma como o Estado tem incorporado a educação em suas políticas - centrada nos interesses e princípios teóricos para atender as orientações do capital. Desta feita, problematiza o conteúdo e formas como as políticas educacionais vêm sendo destinadas ao campo, como destacado por Kolling, Néry e Molina (1999, p. 15):

Um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está



presente nessa oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação desta proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

O que os autores expressam como concepção de educação para os povos do campo é resultado de um conjunto de pensamento dos sujeitos que estavam presentes na primeira Conferência “Por uma educação básica às escolas do campo”. Ao se pensar a educação como um processo de formação humana compreende-se que o homem é um ser inacabado e está em constante processo de transformação. Esta lógica aponta para a construção de uma proposta de educação em que orienta o homem a emancipação de uma visão limitada a respeito das suas condições materiais de existência, pois como Marx e Engels (1998, p.19) concebem:

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar.

Esta compreensão apontada pelos autores sobre o homem contribui para se pensar a capacidade que os sujeitos têm de refletir sobre a realidade em que vivem para lutarem para transforma-la. Nessa perspectiva, o movimento por uma educação do campo, na medida em que tem questionado as políticas educacionais e verificado que estas não atendem as necessidades dos diversos sujeitos que vivem e trabalham no campo, busca construir outras representações, ideias para os homens que tem sido marginalizado pelas políticas do Estado e isto se materializa naquilo que tem sido produzido como proposta contra hegemônica de educação. Portanto, o que Marx e Engels argumentam como processo ideológico de ser homem é o que o movimento por uma educação do campo tem buscado afirmar por meio de suas lutas.

Retoma-se aqui as discussões de Sousa Junior (2010) sobre o segundo aspecto em que evidencia o pensamento pedagógico de educação em Marx por meio dos conceitos e categorias como práxis, trabalho, alienação,



coisificação, revolução, emancipação e a construção do homem novo. São conceitos e categorias que representam o cerne de todo o debate e a luta do movimento por uma educação do campo - é a materialização de toda a concepção que estes sujeitos vêm compreendendo a respeito do processo educacional. Daí o questionamento do que o Estado compreende por educação? A disposição dos movimentos sociais de pensarem a educação como um projeto de desenvolvimento para o campo, significa ir na contramão do que está estabelecido. Assim sendo, estes conceitos e categorias são a base para a reflexão, ressignificação para a transformação da realidade existente.

Estas reflexões têm sido apresentadas nos documentos que foram elaborados pelo movimento de educação do campo como forma de retratar a realidade perversa que estas populações têm sido submetidas historicamente. Com isso, se evidencia a dicotomia que tem prevalecido entre campo e cidade, provocando desigualdades e exclusões, pois,

Para pensar a vida no campo, é preciso pensar a relação campo-cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz, simultaneamente, relações sociais de produção *atrasadas* e *modernas*, desde que subordinadas à lógica do capital. No campo, esse processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades, esse processo tem implicado maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 19).

Ao questionar e refletir sobre este modelo excludente que tem sido reforçado pelas políticas do Estado, principalmente quando não oferece as condições dignas de existência a estas populações como transporte, educação, crédito, reforma agrária, estradas e outras políticas estruturantes, o movimento por uma educação do campo tem clareza da necessidade de lutar para transformar esta lógica. E isto, é assumir uma concepção de educação que não



está centrada apenas no processo de escolarização, mas ter clareza que a realidade é muito mais complexa e desafiadora como se apresenta. Isto exige lutar contra as forças produtivas patrocinadas pelo capital que também estão no campo que ainda contam com apoio do Estado, significa lutar contra o próprio Estado que vê o campo enquanto um processo em extinção como apontado Kolling, Néry e Molina (1999, p. 20):

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro dessa lógica, a agricultura familiar camponesa, destinada à subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas.

Como se verifica a luta do movimento por educação do campo, está para além de garantir as políticas educacionais como apontados pelos autores, mas garantir a própria existência das populações do campo com suas atividades produtivas e organização social. Romper com a lógica que identifica o espaço do campo, apenas como um local para se produzir bens econômicos em função do capital tem sido o cerne do movimento. A luta desta população, a partir do que tem sido teorizado por cientistas sobre a eliminação do campesinato, torna-se ainda mais emblemática, em virtude de que suas lutas ganham uma tarefa dupla, uma pela afirmação enquanto classe que existe formada por diversos sujeitos, e mesmo com o processo de migração campo-cidade não significa o fim do campesinato. Acreditar e se submeter a essa lógica é aceitar a imposição de um modelo econômico que trata o ser humano apenas como coisa que se elimina a qualquer tempo.

No entanto, a própria organização dos movimentos sociais no campo é uma demonstração de que estão articulados e dispostos a resistir contra esta lógica. Este embate entre campo-cidade tem sido uma luta histórica em que ambos assumem funções diferentes, e assim deve ser em função das características e a forma como se constituem na sociedade, cada um tendo seu papel. Marx e Engels (1998, p. 15-16) ao tratarem sobre a propriedade privada,



além de destacarem a divisão do trabalho, destacam também as alterações que causam entre campo e cidade. “Encontramos, então, a oposição entre cidade e campo e, mais tarde, a oposição entre Estados que representam o interesse das cidades e aqueles que representam o interesse dos campos”.

Duas questões são importantes destacar a partir do que Marx e Engels apresentam e que contribuem para o entendimento da opção política que o movimento por uma educação do campo tem feito. Uma primeira é a compreensão de como estes antagonismos entre campo cidade são criados, em que os autores destacam que é em função do desenvolvimento da propriedade privada, que vai gerar a propriedade do Estado, este por sua vez defende o interesse da classe que o sustenta. É sobre esta perspectiva que o Estado brasileiro tem agido quando privilegia os interesses dos grandes proprietários de terra, uma vez que gera produtividade econômica em grande escala em detrimento dos interesses das populações menos favorecidas do campo que tem a terra como condição de produção para a sobrevivência.

Outra questão importante que esses autores destacam são os interesses opostos manifestados pelo Estado entre o campo ou a cidade, ou seja, talvez esteja muito em função do que um ou outro representa, seja em termos econômicos ou de organização, ou da própria concepção que se tem destes espaços sociais, é uma luta contraditória ora de afirmação ora de negação. Nesta perspectiva, não se pode perder de vista que a luta de uma classe social, no caso do movimento por uma educação do campo deve ser um processo constante a fim de assegurar seus interesses frente ao Estado.

Neste processo, o movimento por uma educação do campo tem se destacado porque incorpora em seus princípios de luta diversos sujeitos como movimentos sociais, universidades, instituições públicas, organizações, professores, intelectuais por terem uma bandeira de luta comum, que é a educação, tida como forma de garantir o acesso à informação e ao conhecimento às populações do campo para terem a possibilidade de emancipação e lutarem para transformar a realidade em que vivem.



Na primeira conferência “Por uma educação básica das escolas do campo”, Arroyo (1999, p. 09) ao proferir palestra sobre educação básica e movimentos sociais fez a seguinte consideração:

Parto de dois fatos: 1º fato - existe um movimento social do campo. Me parece que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: temos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo. O 2º fato que gostaria de destacar: não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico. Procuo estar atento por onde é que neste país está acontecendo a renovação educativa e observo que está acontecendo nos movimentos sociais e nos governos populares.

Arroyo (1999) apresenta a dinâmica que está acontecendo no campo por meio dos movimentos sociais, com suas inquietações e lutas que vão de encontro à tese daqueles que anunciam o fim do campesinato. Um processo que está longe de se materializar em função da luta dos sujeitos do campo pela afirmação de políticas sociais que atendam seus interesses. Outro ponto importante destacado por Arroyo são as experiências educativas que vem acontecendo nos governos populares que dão outra dimensão às políticas educativas. São experiências que não tem continuidade quando ocorre mudança de gestão, com isso, não se afirma enquanto uma política de Estado.

O aspecto positivo destas iniciativas é a possibilidade de pensar políticas com princípios inovadores, que atendam aos interesses da população em detrimento da lógica do capital. A educação que vem sendo construída e debatida com as populações do campo esta situada na lógica do direito que estes sujeitos têm. De acordo com Arroyo (1999, p.12), para a garantia desses direitos os movimentos sociais têm sido muito mais exigentes que o próprio mercado, uma vez que para eles não interessa qualquer educação, esta deve ser incorporada a sua vida:

O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos



ainda. O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.

Portanto, o que Arroyo (1999) expressa faz todo sentido, uma vez que a luta dos movimentos sociais em defesa de uma educação pública de qualidade, seja no campo ou na cidade, significa que o que vem sendo ofertada não atende as necessidades dos indivíduos. Está longe de possibilitar aos sujeitos uma formação para a cidadania, assim, a disputa por um projeto educacional que seja mais ambicioso e que esteja em constante disputa com os interesses do Estado. Porém, são estes desafios que tem norteado o movimento por uma educação no e do campo com a mobilização de vários setores da sociedade, sejam instituições, movimentos sociais, intelectuais, pesquisadores, professores dispostos a teorizar sobre a educação do campo.

A educação do campo é pensada a partir dos sujeitos e com os sujeitos a fim de que incorporarem seus ideais, suas práticas de trabalho, o conhecimento proporcionado deve ser de forma ampla e que seja significativo à sua vida. Portanto, a expressão *no campo*, a educação deve ser promovida onde os sujeitos vivem e trabalham, visto que o processo educacional não está apartado do trabalho. A expressão *do campo* parte do princípio que deve ser uma educação construída de forma coletiva e participativa a fim de está relacionada à cultura dos sujeitos onde residem.

A esse respeito, Cardart (2002, p. 18) destaca:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

São esses os princípios que têm mobilizado o movimento de educação do campo a fazer frente às políticas oficiais do Estado que desconsideram os aspectos e as dinâmicas de vida dos sujeitos que residem no campo. No



entanto, os desafios são grandes para a materialização deste projeto educacional contra hegemônico por dentro do Estado, visto que as políticas tendem a seguir aos interesses do capitalismo. Daí a importância dos movimentos sociais estarem bastante articulados para se imporem e transformarem as concepções que norteiam as políticas educacionais.

Um diálogo a partir das teorias marxistas e gramscianas com a educação do campo

É contraditório pensar um projeto alternativo de educação para o campo, considerando que o Estado atua apenas para atender aos interesses do capitalismo, em detrimento da classe trabalhadora. Diante disso questiona-se: é possível a materialização de um projeto educacional sobre estas circunstâncias? Mészáros (2005) destaca que é impossível a realização de um projeto alternativo de educação sem antes romper com a lógica do capital, pois,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

A radicalização do autor advém do pressuposto de que o capital é irretocável e incorrigível, por isso, não basta reformar as políticas, pois seria uma contradição ainda maior.

A partir da perspectiva de Mészáros (2005), é importante fazer uma análise a fim de compreender em que direção estão se dando as lutas dos movimentos sociais e defensores da educação pública. Estamos caminhando em um movimento para romper com a lógica do capital para a transformação social, ou, para a reforma do Estado a fim de atender as reivindicações sociais? Pensar sobre este aspecto, nos remete a refletir as conformações teóricas e práticas das políticas educacionais que tem se materializado no Brasil, principalmente para as populações do campo. Parece claro, pelo menos nos discursos dos movimentos sociais, que as políticas educacionais não incorporam o princípio de uma educação para emancipação do homem.



Em outro aspecto, também há uma clareza da estrutura social e econômica em que estão assentadas as lutas e que é preciso superar para que o projeto alternativo de educação tenha as condições reais de materialização. Kolling, Néry e Molina (1999) em um dos documentos base que foi preparado para orientar as discussões da primeira conferência sobre educação básica do campo, em 1998, destacavam alguns problemas que estava na base da estrutura social brasileira que seria necessário debater e buscar formas de superá-lo, como:

Concentração da riqueza e da renda [...]; Dependência externa [...]; Dominação do capital financeiro [...]; Estado a serviço apenas da elite [...]; Monopólio dos meios de comunicação [...]; Latifúndio improdutivo e concentração da propriedade da terra [...]; Bloqueio cultural [...]; Questão ética [...] (KOLLING, NÉRY, MOLINA, 1999, p. 29-30).

Portanto, são temas que de fato ainda estão na ordem do dia e que é preciso um debate amplo com a sociedade a fim de buscar formas de superá-los, uma vez que esses problemas tem proporcionado um abismo histórico entre as classes produtivas de bens de capital e a classe trabalhadora. Diante disso, é emblemático pensar em um projeto educacional alternativo, uma vez que significa lutar contra os interesses do Estado e as forças produtivas e econômicas que o sustenta. Mas também, não se pode abrir mão de lutar por um projeto de desenvolvimento sociocultural às populações do campo, assim como resolver o problema do latifúndio improdutivo e da concentração da propriedade da terra, pois fazer isso seria uma contradição, uma vez que as conquistas sociais tem se dado no campo das lutas.

Marx (2008, p.48) ao se referir ao processo de transformação da sociedade é otimista em relação a luta dos homens, sendo assim, considera que “[...] a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, [...] ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir”. Neste sentido, o fato dos movimentos sociais apresentarem e reconhecerem os grandes problemas das estruturas sociais brasileira que se apresentam como



entrave para um projeto alternativo de educação são indícios da disposição para lutarem para transformá-las.

Este é o caminho que os movimentos sociais em defesa da educação do campo têm percorrido. É uma luta ideológica, uma vez que acreditam nestas transformações, é também concreta por se materializar em ações para tornar a sociedade mais igual, com isso, combatem as ações do Estado quando busca legitimar apenas os interesses da classe dominante. É a partir desses conflitos que os movimentos sociais do campo tem se organizado e travado suas lutas, sendo a educação uma política importante neste debate, principalmente seu caráter público, gratuito, e que seja universalizada a todas as classes sociais. A este respeito, Araújo (2005, p.50) destaca que Marx compreendia a educação como uma responsabilidade do Estado e que devia atender os seguintes aspectos:

[...] a universalização, a obrigatoriedade, a gratuidade, a laicidade e a publicização, envolvendo também as questões relativas à estabilidade da escola; consideração críticas sobre a educação de diferentes classes sociais; concepção de Estado e seu papel na educação escolar; e crítica ao financiamento da educação superior.

Como se verifica questões centrais sobre a educação defendidas por Marx ainda são bandeiras atuais de lutas da sociedade, o que mobilizou o movimento nacional por educação do campo, a fim de cobrar do Estado a garantia destes direitos. Portanto, a compreensão de Marx sobre a educação é atual e ainda mobiliza os vários segmentos sociais a debaterem uma concepção de educação em favor de um projeto de transformação social. A este respeito Justino Sousa (2010) destaca que a educação para Marx é um processo para o homem compreender as estruturas sociais e políticas que se apresentam na sociedade a fim de que ele lute para transformar.

Ainda de acordo com Justino Sousa (2010) embora Marx faça a defesa da educação pública e gratuita sobre a responsabilidade do Estado, argumenta que o processo de formação do homem não se dará apenas sobre a educação ofertada pelo Estado. Outros espaços como os sindicatos, os partidos, as organizações continuam como espaços importantes de formação política e de



discussão dos interesses coletivos. Além do mais, Marx, mesmo reconhecendo que o Estado é a representação dos interesses da burguesia, enfatiza que ele é também um espaço de disputa em que os proletariados deveriam incorporar suas demandas, a fim de provocar as mudanças estruturais que atendesse seus interesses.

Verifica-se, que ainda que o Estado seja o protagonista na regulação da educação existe uma luta teórica expressa nos movimentos sociais em defesa da educação pela democratização do ensino, que vai de encontro com o que defende os organismos multilaterais e os defensores do Estado neoliberal na atualidade. Isto evidencia uma clara disputa na veia do Estado sobre os direcionamentos e rebatimentos das políticas educacionais que são pensadas em que seus princípios de forma alguma representam consensos. E nos últimos anos, o movimento por uma educação do campo tem cumprido o papel de mais um agente que tem buscado contrapor as políticas educacionais ofertadas pelo Estado e propor novos caminhos que atendam o conjunto da sociedade.

Nesta perspectiva, permanecem atuais os ideais de Marx sobre a necessidade de convencer os trabalhadores de que era preciso exigir do Estado um ensino que pudesse minimizar o embrutecimento dos trabalhadores dos processos de trabalho da indústria, assim como a tese que o Estado era a instância em que devem ser postas as questões da educação geral e do trabalho (SOUSA JÚNIOR, 2010). Desta forma, não há contradição da teoria marxista com o movimento em defesa por uma educação do campo, uma vez que ambos partem do pressuposto de que o Estado deve garantir o direito à educação.

Para Manacorda (2000) o fato de Marx defender uma educação estatal não significativa que estivesse sob seu controle, pois, caberia ao Estado o processo de regulação. Desta forma, para Marx apud Manacorda (2000, p.89) “o ensino pode ser estatal sem estar sobre o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cuja atribuição é vigiar a observância das leis – sem que tenham o direito de intrometerem-se com o ensino em si [...]”. A tese de Marx sobre a intromissão do Estado no ensino era a de que quando assume



esta tarefa ele vai agir em função de seus interesses, daí ser contra esta lógica. Ainda de acordo com Manacorda (2000) para Marx a escola não deve ensinar matéria que leve a interpretação de partido ou de classe, deveria ocupar-se apenas com as matérias de ciências naturais, gramática e outras. Os demais conhecimentos os jovens deveriam aprender na convivência com os adultos nas práticas cotidianas.

Compreende-se que o papel da escola é de promover o conhecimento a respeito do mundo em que o sujeito vive a fim de transformar sua realidade, assim, não se pode omitir as informações a respeito das formas de organização da sociedade. Além do mais, a escola se tornaria uma instituição técnica e apartada das questões sociais. A este respeito Manacorda (2000) ressalta que o desenvolvimento posterior da escola na sociedade não lhe deu razão, uma vez que ela cresceu seja no mundo da produção como em estrutura econômica, com isso, destaca que:

Não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da “formação dos sentimentos”. Parece-nos, no entanto, que justamente essa realidade obriga a ajustar as contas seriamente com a exigência marxiana de não admitir na escola o discutível, aquilo que possa permitir conclusões de grupos (MANACORDA, 2000, p. 105).

Como se verifica, para Manacorda a escola não pode separar-se da política, ainda que seja uma instituição ideologicamente orientada, uma vez que, o que vai orientá-la são aqueles que atuam seja no seu interior quanto exteriormente, ou seja, internamente dependeria do tipo profissional que participa da formação dos sujeitos e externamente dos interesses daqueles que tiverem na condução do Estado. A escola torna-se um espaço dos interesses ideológicos daqueles que estão sobre o domínio do Estado em que vão buscar formas para fazer prevalecer a transmissão dos conhecimentos que lhe interessa.

Ainda sobre o pensamento marxiano, pensar a escola sem proporcionar uma reflexão crítica a respeito dos aspectos sociais e econômica da sociedade seria uma contradição com o processo histórico do homem, pois se estaria



negando a possibilidade de refletir a respeito da sua própria condição histórica, uma vez que a convivência familiar ou social não seria suficiente para favorecer o processo reflexivo da organização das estruturas sociais. É claro que não estamos negando que a escola faz parte de uma estrutura ideológica do Estado, e é exatamente por compreender este papel que se estabelece o conflito sobre sua função social na sociedade.

Nesta perspectiva, discutir a educação do campo como um projeto de desenvolvimento remete repensar as opções pedagógicas das escolas, sua estrutura curricular, sua forma de organizar e transmitir os conhecimentos, uma vez que a educação tem sido vinculada as políticas econômicas com a responsabilidade de qualificar mão de obra conforme o interesse do capital. São contra estes vieses que se tem travado as lutas ideológicas sobre a educação, pois ela deve possibilitar ao homem sua emancipação, assim como deve está vinculada ao seu trabalho, ao contrário continuará sendo uma forma de reforçar as divisões sociais e de classe.

De acordo com Martins (2005), Gramsci ao analisar as estruturas sociais italianas identificou que há uma concepção de mundo e da vida que dá força e sustentação às relações sociais entre as classes sociais e burguesas. Com isso, entendeu que para além do aspecto político no contexto social que abrange as forças produtivas e suas organizações, há também, as forças ideológicas e culturais que desenvolvem um papel importantíssimo na formação e conservação dos sistemas sociais (STACCONE, 1995 *apud* MARTINS, 2005).

Martins destaca ainda que para Gramsci o acesso ao conhecimento às classes subalternas tornou-se instrumento fundamental para o processo de transformação social, uma vez que na sua perspectiva a sociedade burguesa só detém o poder político porque além de dominar a produção material, disseminou na sociedade uma visão de mundo que legitima a hegemonia.

Cabe ressaltar, que na visão gramsciana as classes subalternas embora tivessem uma visão de mundo limitada, era necessário compreender as estruturas da sociedade capitalista para se construir estratégias políticas objetivas, como a elevação cultural, a fim de consolidar suas ideologias. Foi a



partir dessa compreensão que Gramsci destacou o papel dos intelectuais orgânicos por desempenharem a função de educadores éticos e estarem vinculados a realidade dos grupos sociais.

No entanto, de acordo com Martins (2005), na perspectiva de Gramsci a educação assume um duplo sentido, de um lado, pode ser utilizada para manter a situação vigente, e por outro pode ser utilizada para a disputa do poder e viabilizar uma nova civilização. Com isso, visa reformular a consciência de classe e construir novas relações sociais. Assim, concebe a educação como um processo de formação integral do homem, para uma formação cidadã a fim de superar a dualidade educacional.

Cabe enfatizar, que para Gramsci a educação deveria favorecer as classes subalternas a formação científica e tecnológica, além da preparação técnica geral para subsidiar no processo de governabilidade. Desta forma, o processo educacional deveria possibilitar toda a base formativa das classes subalternas, uma vez que o conhecimento é fundamental para ampliar o nível cultural e a visão de mundo, princípios fundamentais para a luta e a transformação social. Esta concepção de educação é que tem norteado as discussões sobre a educação do campo no Brasil a partir da década de 1990.

Portanto, a concepção de educação do campo que os movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, universidades, educadores, pesquisadores vem lutando para que o Estado incorpore em suas políticas tem os princípios marxistas e gramscianos de educação, seja porque ambas as teorias defendem que seja estatal e essa tem sido a luta do movimento por uma educação do campo. Também, por que concebem a educação como um processo de formação do homem na sua complexidade, o que na visão de Marx seria o homem onilateral e para Gramsci devia ter um papel desinteressado, ou seja, uma educação que não interessa a indivíduos ou grupos, mas a coletividade e a humanidade (NOSELLA, 2004).

Estas teorias são as bases das discussões e proposições que o movimento por educação do campo vem construindo para as populações do campo por entenderem o papel que a educação assume na vida destes sujeitos. Assim como Gramsci rejeitou a ideia de formar dentro de uma cultura



abstrata, enciclopédica, burguesa, pois confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação. A concepção de educação do campo passa por esta lógica ao rejeitar as proposições de formação que o Estado oferece, uma vez que é desvinculada da realidade dos sujeitos do campo.

Algumas considerações

Apesar de toda a estrutura e organização que o Estado apresenta na atualidade, ainda continua legitimando por meio de suas ações em favor da classe dominante, enquanto que para os trabalhadores têm restado apenas às políticas que tem mais cunho assistencialista que sociais. No entanto, os trabalhadores organizados ainda resistem esta lógica, não só realizando as críticas, com isso, conseguem serem propositivos, como é o caso do debate sobre a educação do campo.

O que se apresenta no debate teórico é a visão sobre campo, educação, homem enquanto sujeito histórico. São categorias que estão imbricadas e contribuem com a perspectiva de sociedade que estes sujeitos pretendem construir. Com isso, pensar o campo para o homem ao invés de rural tem a intencionalidade de superar uma visão que o Estado tem de que este espaço serve apenas para a reprodução das atividades capitalistas, negando a existência de outros sujeitos que lá residem e lutam para acessar as políticas públicas com o mesmo direito que aqueles que residem nas cidades. Para o Estado, os rurais dependem do mínimo para sobreviver, com isso, os investimentos públicos são escassos.

Portanto, discutir o campo é ir na contramão das políticas do Estado, uma vez que este não é um espaço em extinção, mas de afirmação dos sujeitos, dos seus direitos e de toda forma de valorização de sua organização social. A educação é compreendida enquanto um processo que deve articular os conhecimentos as suas práticas de trabalho e de vida, que proporcione os conhecimentos sobre a cultura geral sem perder o vínculo com a realidade histórica em que o homem reside. Ora, o que seria isto se não romper com a



visão de um Estado em que a educação tem a função de formar para atender à demanda do mercado em que os valores humanos são negados?

Desta forma, podemos inferir que as teorias marxista e gramsciana de educação são atuais e ainda podem oferecer grandes contribuições para o debate de um novo projeto de educação, seja para o campo como para as cidades. O movimento por uma educação do campo se apresenta a partir de seus pressupostos teóricos como uma estratégia política para fazer frente às políticas educacionais do Estado e ao mesmo tempo buscar a superação entre campo e cidade que tem se constituído historicamente.

Referências

ALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

ARAÚJO, J. C. S. O embate marxiano com a construção do sistema educacional. In: LOMBARDI, J. C. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2006.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. (Primeira Parte). In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Editora Eletrônica, 1999.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica no campo**. 3. ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, M. F. Conhecimento e disputa pela Hegemonia: reflexões em torno do valor ético – político e pedagógico do senso comum e da Filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDER, 2005.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Trad. Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUSA JR. J. **Marx e a crítica da educação**: da expressão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.