

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E TEORIAS CONTRA HEGEMÔNICA

Eraldo Souza do **CARMO**¹
Universidade Federal do Pará – UFPA
eraldo@ufpa.br

Maria Sueli Corrêa dos **PRAZERES**²
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
suelicorrea@ufpa.br

Rosana Maria Oliveira **GEMAQUE**³
rgemaque@uol.com.br

Resumo: *O presente artigo objetiva discutir os princípios teóricos da luta do movimento por Uma Educação do Campo como proposta contra hegemônica de educação frente ao Estado capitalista. A análise se deu a partir de uma revisão da literatura a fim de confrontar as premissas deste movimento que defende um projeto educacional que leve em consideração as características e realidades dos sujeitos do campo. Entretanto, são processos conflitantes, uma vez que as políticas educacionais assumem as premissas do Estado capitalista, em que a educação assume a perspectiva de mercadoria. Ainda sim, evidencia-se que apesar das contradições, o movimento tem feito proposições coerentes e conseguido incluir na pauta do governo suas demandas sociais. Porém a materialização nem sempre atende suas perspectivas.*

Palavras Chaves: *Educação do Campo. Estado. Políticas Públicas.*

Abstract: This article aims to discuss the theoretical principles of the Movement's struggle On A Field of Education as proposed against hegemonic facing education to the capitalist state. The analysis was from a literature review in order to confront the premises of this movement advocating an educational project that takes into account the characteristics and realities of the subjects of the field. However, there are conflicting processes, since the educational policies are the assumptions of the capitalist state, where education takes the perspective merchandise. Still, it is evident that despite the contradictions, the movement has made consistent propositions and managed to include in the government bases its social demands. However, the embodiment does not always answer your prospects.

Keywords: Rural Education. State. Public Policy.

¹ Pedagogo. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor Adjunto I da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

² Pedagoga. Doutora em educação (UEPG, 2016). Mestre em educação. Especialista em informática na educação. Professor assistente da UFPA.

³ Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Instituto de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir os princípios teóricos da luta do Movimento Por Uma Educação do Campo como proposta contra hegemônica de educação frente ao Estado capitalista. Existe uma proposta educacional para o Campo que se apresenta como 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 do 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 respeitadas. 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 [...]”. Entretanto, este não é um processo fácil, mas é condição necessária para que se estabeleçam relações de igualdade e os espaços sejam complementares. Portanto, as discussões apresentadas não podem ser entendidas na perspectiva da superação do campo sobre a cidade.

Por fim, nas considerações finais destaca-se os possíveis contribuições que as teorias marxistas e gramscianas têm dado à formulação de uma política da 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 comunidade que necessita ser atendida na plenitude de seus direitos. Diante dos descasos, elas têm se organizado em movimentos de resistência para se contrapor à lógica excludente do Estado.

Dentre esses movimentos destacam-se, nas últimas décadas o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na luta pela reforma Agrária, saúde, crédito e educação. Além desse, outras organizações e instituições também se mobilizam nessa direção, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), 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. 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 mobilização ocorreu no país por meio dos 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 aos interesses das populações do campo. Além do mais, essa primeira conferência serviu para apontarem os desafios que as populações do campo enfrentavam e iniciaram 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 dos povos que habitam o 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, [...] (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 18).

Como se verifica a concepção de educação visa romper com visões estereotipadas a respeito dos sujeitos do campo e ao mesmo tempo se contrapor às visões 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, preterindo as atividades da agricultura familiar dos camponeses. 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, [...] 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 apontado por Sousa Junior (2010) nas obras de Marx se materializa no processo de reivindicação dos movimentos sociais. Como exemplo, a 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 do campo, exatamente por se firmar em uma concepção na qual não se 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. Desta feita, problematiza o conteúdo e a forma como as políticas educacionais vêm sendo destinadas ao campo sobre as orientações do capital, 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 a orientar o homem à 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 e lutarem para transformá-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 às necessidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, busca construir outras representações, ideias e isso se materializa enquanto 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 das categorias como práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação. São conceitos que ajudam a esclarecer as concepções que estes sujeitos vêm compreendendo a respeito da educação. A disposição dos movimentos sociais de pensarem a educação como um projeto de desenvolvimento para o campo significa romper com o que está estabelecido. Assim, estes conceitos são base para a reflexão, ressignificação para a transformação da realidade.

Estas reflexões têm sido apresentadas nos documentos que foram elaborados pelo movimento de educação do campo como forma de retratar a realidade perversa as quais estas populações têm sido submetidas historicamente. Com isso, se evidencia a dicotomia que prevalecem 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 reforçado pelas políticas do Estado, principalmente ao negar a estas populações 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. Esta concepção de educação

não está centrada apenas no processo de escolarização, mas também na luta contra as forças produtivas patrocinadas pelo capital presentes no campo. Significa, portanto, lutar contra o próprio Estado, o qual 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, além das preocupações pelo direito às políticas educacionais, visa 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 uma luta de autoafirmação dos movimentos sociais do campo.

A resistência desta população, a partir do que vem sendo teorizado por cientistas sobre a eliminação do campesinato, torna-se ainda mais emblemática, em virtude de que suas lutas ganham uma tarefa dupla 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 a 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 e 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 as quais têm a terra como condição de produção para a sobrevivência.

A segunda 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, sendo 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, organizações e instituições as quais possuem afinidade com suas lutas. Têm destaque algumas universidades públicas, organizações sociais, 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 lutarem pela emancipação e transformação social.

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 (Idem) 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 vêm acontecendo nos governos populares que dão outra dimensão às políticas educativas. São experiências que não possuem continuidade quando ocorre mudança de gestão, com isso não se afirmando enquanto políticas 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 está situada na lógica do direito que estes sujeitos têm. De acordo com Arroyo (1999), 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, ela deve ser incorporada à vida e ao trabalho de seus membros tendo em vista a garantia de seus direitos. Assim sendo, pontua o autor:

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. (ARROYO,1999, p.12).

Diante do exposto, a luta dos movimentos sociais é pela afirmação do direito a educação que se vincula as outras políticas sociais pública, seja no campo ou na cidade. Entretanto, a consolidação desse projeto processo exige um diálogo constante com as

instituições do Estado para sua efetividade. O que nem sempre é um debate fácil de se realizar em função de interesses antagônicos que se expressam, porém, são desafios que tem sido posto na agenda do movimento por uma educação, colocando dessa forma, em constante mobilização com os vários setores sociais a fim de que os direitos educacionais as populações do campo sejam garantidos.

A educação do campo dessa forma, é pensada a partir dos sujeitos e com os sujeitos do campo tendo em vista a incorporação de seus ideais, suas práticas de trabalho e organização social e cultural no debate para a formulação das políticas públicas. Assim, os conhecimentos proporcionados nesse percurso devem ser significativos a vida e a luta desses sujeitos. Portanto, como indica 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 de 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 os quais 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 impor e transformar as concepções que norteiam as políticas educacionais.

Um diálogo a partir das teorias Marxistas e Gramscianas com a Educação do Campo.

É contraditório pensar em 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 às 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 na base da estrutura social brasileira, os quais deveriam ser debatidos e superados, 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 E MOLINA, 1999, p. 29-30).

Portanto, esses são temas que de fato ainda estão na ordem do dia e para os quais é preciso um debate amplo com a sociedade a fim de buscar formas de superá-los, uma vez que têm 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 sustentam. 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, uma vez que as conquistas sociais ocorrem no campo das lutas.

Marx (2008, p.48) ao se referir ao processo de transformação da sociedade é otimista em relação à 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 brasileiras como entrave para um projeto alternativo de educação é indício da disposição para luta 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 e é também concreta por se materializar em ações para tornar a sociedade mais igual. Com isso, os movimentos combatem as ações do Estado quando este busca legitimar apenas os interesses da classe dominante. É a partir desses conflitos que os movimentos sociais do campo estão se organizando e travando 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 aos seguintes aspectos:

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

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 transformá-las.

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 ser ele também um espaço de disputa no qual os proletariados deveriam incorporar suas demandas, a fim de provocar as mudanças estruturais que atendessem 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, pensadas de modo que seus princípios de forma alguma representem consensos. E nos últimos anos, o movimento por uma educação do campo tem cumprido o papel de mais um agente a contrapor as políticas educacionais ofertadas pelo Estado e propor novos caminhos que atendam ao conjunto da sociedade.

Nesta perspectiva, permanecem atuais os ideais de Marx sobre a necessidade de convencer os trabalhadores da necessidade de exigir do Estado um ensino o qual possa minimizar o embrutecimento dos trabalhadores dos processos de trabalho da indústria, assim como a tese que o Estado é a instância em que devem ser postas as questões da educação geral e do trabalho (JUSTINO SOUSA, 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 absoluto controle por caber 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 à interpretação de partido ou de classe, devendo 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 onde 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 quem orientá-la são aqueles que atuam tanto 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 onde buscam formas para fazer prevalecer a transmissão dos conhecimentos que lhes interessam.

Ainda sobre o pensamento marxiano, pensar a escola sem proporcionar uma reflexão crítica a respeito dos aspectos sociais e econômicos 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 faça 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 às 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 estar vinculada ao seu trabalho. Do 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 pelas 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 à realidade dos grupos sociais.

No entanto, de acordo com Martins (idem), 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 nas 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 o Estado incorporar em suas políticas tem os princípios marxistas e gramscianos de educação, seja porque ambas as teorias defendem que esta seja estatal e essa tem sido a luta do movimento por uma educação do campo. Também, porque 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 à coletividade e à 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 esta última é desvinculada da realidade dos sujeitos do campo.

Para continuar refletindo

Apesar de toda a estrutura e organização que o Estado apresenta na atualidade, ainda continua atuando por meio de suas ações em favor da classe dominante, enquanto que para os trabalhadores têm restado apenas as políticas que possuem mais cunho assistencialista que social. No entanto, os trabalhadores organizados ainda resistem a essa lógica, não só realizando as críticas. Com isso conseguem ser 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. Logo, 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 daqueles que residem nas cidades. Para o Estado, os rurais dependem do mínimo para sobreviver e por 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, proporcionando os conhecimentos sobre a cultura geral sem perder o vínculo com a realidade histórica em que o homem reside. Ora, o que seria isto senão 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, pode-se inferir que as teorias marxistas e gramscianas de educação são atuais e ainda podem oferecer grandes contribuições para o debate de um novo projeto de educação, seja para o campo ou 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 a qual tem se constituído historicamente.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. O embate Marxiano com a construção do Sistema Educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei Carlos; SAVIANI, Dermeval (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – Campinas, SP; Autores Associados. HISTEDBR, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo (Primeira Parte). In: ARROYO, Miguel Gonzalez ; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília. Editoração Eletrônica, 1999.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção: In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. 2ª ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica no Campo**. 3ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

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

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

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Trad. Luiz Claudio de Castro e Costa – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MESZÁROS, Estiván. **A educação para além do capital**. Trad. De Isa Tavares. – São Paulo; Boitempo, 2005.

NOSELA, P. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 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.