

ESTADO E EDUCAÇÃO: QUESTÕES ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marlene Ribeiro* - PPGEDU/UFRGS

maribe@adufrgs.ufrgs.br

Clésio Acilino Antonio** - UNIOESTE

clesioaa@yahoo.com.br

Resumo: O artigo trata das políticas para a educação do campo. Está vinculado ao Projeto Pedagogia dos tempos/lugares alternados na formação do técnico agrícola: um estudo das experiências da FUNDEP e do ITERRA, com o apoio do CNPq. A proposta é analisar, a partir de questões apontadas pelas experiências de pedagogia dos tempos/espacos alternados de trabalho agrícola e educação do campo, as relações entre o Estado, os movimentos sociais populares do campo e a educação na sociedade atual. Tais relações nos remetem a uma problematização das contradições da realidade educacional brasileira, tomando por referência a luta popular pela educação do campo como um direito de cidadania.

Palavras-chave: políticas públicas; trabalho e educação; movimentos sociais.

O artigo trata das políticas públicas para a educação do campo enquanto direito de cidadania conquistado pelos movimentos sociais populares. Está vinculado aos projetos *Pedagogia dos tempos/lugares alternados na formação do técnico agrícola: um estudo das experiências da FUNDEP e do ITERRA*, (CNPq) e ao projeto de pesquisa de doutoramento *“Por uma Educação do Campo”*: pelo que se luta, pelo que se conquista na política educacional brasileira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFRGS, na Linha de Pesquisa *Trabalho, Movimentos Sociais e Educação*. A proposta é analisar, a partir de questões apontadas pelas experiências de pedagogia dos tempos/espacos alternados de trabalho agrícola e educação do campo, as relações entre o Estado, os movimentos sociais populares do campo e a educação na sociedade atual. Tais relações nos remetem a uma problematização das contradições da realidade educacional brasileira, tomando por referência a luta popular por uma educação do campo que considere a especificidade do trabalho agrícola e a cultura do mundo rural.

* Doutora em Educação; Professora Titular de Filosofia da Educação, vinculada ao PPGEDU/UFRGS; pesquisadora com apoio do CNPq, efetuando pesquisa em nível de pós-doutorado na UERJ/RJ; líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação; membro do Comitê Científico da ANPED, pelo GT Trabalho e Educação; membro do Conselho Editorial da Revista *Trabalho e Educação* da FAE/UFMG; integrante do Seminário Luso-Brasileiro, coordenado pelos Profs. Dr^a Célia Vendramini – UFSC, e Rui Canário, Universidade de Lisboa. E-mail: maribe@adufrgs.ufrgs.br.

** Professor do Curso de Pedagogia e Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão. Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa “Representações, espacos, tempos e linguagens em experiências educativas” – RETLEE/UNIOESTE/CNPq. Aluno do Programa de Pós-graduação da UFRGS, Curso de Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, sob orientação da professora Dra. Marlene Ribeiro. E-mail: clesioaa@yahoo.com.br

Vamos tomar como referência empírica as experiências de Pedagogia da Alternância que estão sendo realizadas por iniciativa de movimentos sindicais de trabalhadores, movimentos sociais populares constituídos por agricultores familiares, e instituições sociais apoiadoras desses movimentos. Trata-se das Casas Familiares Rurais – CFRs, nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul – ARCAFAR – SUL; da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro – FUNDEP, em Ronda Alta/RS, do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, em Veranópolis/RS, e dos Cursos de Pedagogia da Terra, como, por exemplo, o desenvolvido pela UNIOESTE/PR.

Antes de adentrarmos no debate sobre as contradições que atravessam as políticas para a educação do campo, precisamos entender os chamados “fracassos” da educação rural, no Brasil. Para isso, há necessidade de relacionar as políticas que foram adotadas para essa educação com a prática social mais ampla da sociedade brasileira, mais especificamente, com as formas adotadas pelo movimento do capital no campo (DAMASCENO, 1993). Uma pesquisa mostra que, ao longo da história, apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, esta não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais (DAMASCENO; BESERRA, 2004; GRITTI, 2003; LEITE, 1999; CALAZANS, 1993; RODRIGUES, 1991; SPEYER, 1983). O modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professoras leigas, ou com menor tempo de formação que as professoras das escolas urbanas. Tal modelo omite a existência dos trabalhadores rurais ou, quando faz menção à sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua – até – falta de higiene. O agricultor é visto como um “bicho” a ser domesticado, um “matuto” a ser civilizado. Daí a negação com que os agricultores familiares têm respondido aos apelos de uma escolarização que em nada contribui com a sua lida na terra porque se inspira no modelo industrial-urbano de cultura e de trabalho.

A partir dos anos de 1990, a relação entre o Estado e os movimentos sociais populares do campo, tendo a educação como foco de políticas públicas, começa a mudar. Em abril de 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Não parte do Estado esta

iniciativa, mas é uma resposta aos movimentos sociais populares e explica-se no contexto do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária*, realizado em Brasília e promovido pelo MST em parceria com a UNB, a UNESCO, o UNICEF e a CNBB¹. A força dos movimentos sociais populares do campo, com a iniciativa do MST e o apoio de entidades nacionais e internacionais, pesou na conquista do PRONERA. Contraditoriamente, este Programa está compreendido como uma política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e não do Ministério da Educação – MEC, do que se pode depreender o vínculo forte entre trabalho e educação expresso na luta pela terra associada à luta pela “ocupação da escola” (MARTINS, 2004).

O objetivo do PRONERA é promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de Reforma Agrária. Para isso desenvolve ações de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio; cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização. Em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo. Há, ainda, o envolvimento das comunidades onde esses trabalhadores residem, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região (www.incra.gov.br , acesso em 19/09/2007). Já existem pesquisas que avaliam os resultados do PRONERA, estendido à formação de educadores do campo não necessariamente ligados ao MST. Entre esses trabalhos destacamos os de Andrade, Di Pierro, Molina e Jesus, (2004), Costa (2005) e de Oliveira (2005). Nessas análises podem-se observar as enormes dificuldades para levar os propósitos do PRONERA à prática, particularmente, de arrancar os recursos financeiros para a realização dos cursos, já previstos nos projetos aprovados, encaminhados aos órgãos competentes.

Além do PRONERA, mencionamos, também, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*, cujo Relatório refaz a trajetória da educação rural, relaciona-a com a legislação atual e as necessidades apontadas pelos agricultores através das entidades que os representam. Este Parecer foi aprovado tornando-se Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, de sua Câmara de Educação Básica, de 3 de abril de 2002. Desta Resolução destacamos o Parágrafo Único, do Art. 2º, que diz:

¹ A Articulação Nacional por uma Educação do Campo tem o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST; da Universidade de Brasília – UNB; da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (In: ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

A Resolução CNE/CEB 1, de 03/04/2002, portanto, institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Nesta Resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida, como vimos no Art. 2º acima. Ao mesmo tempo, ressalta a importância da educação para o exercício pleno da cidadania e para um desenvolvimento do país que considere a solidariedade e a justiça social, envolvendo as populações rurais e urbanas. Em seu Artigo 4º registra:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (In: ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 203).

Apesar desse reconhecimento de que a educação é um direito dos trabalhadores rurais em igualdade de tratamento com os trabalhadores urbanos, a realidade da escola, seja a do campo seja a das periferias urbanas, mostra que ainda se mantém uma longa distância “entre os propósitos reais e os propósitos proclamados”, nas instituições escolares brasileiras, o que já era denunciado por Anísio Teixeira (1976).

Traremos agora algumas situações que desvelam a contradição entre a promessa da lei conquistada e as condições objetivas para a sua concretização. A primeira questão que nos ocorre é sobre o papel do Estado na sua relação com os movimentos sociais populares do campo para a efetivação das experiências pedagógicas que são propostas por esses movimentos. Estas experiências se confrontam com o Estado quando pretendem definir o conhecimento prático-teórico necessário à formação dos educandos, os espaços onde serão efetuadas as experiências de trabalho e aprendizagem, o número de horas que lhes serão dedicadas e as modalidades de avaliação dos cursos. Nas primeiras experiências efetuadas pelas CFRs os jovens não exigiam certificados dos cursos realizados, pois seus objetivos estavam ligados diretamente ao trabalho que já efetuavam na terra. Essa questão aflora com a diminuição da idade em que os jovens ingressam nos cursos e com a exigência dos

pais em relação à capacitação técnicas dos filhos direcionada à agricultura familiar, pois, conforme Silva (2003, p. 142).

É nesta perspectiva de profissionalização do jovem para uma atuação mais qualificada na agricultura que a formação ministrada pela Casa Familiar é percebida e valorizada pelos atores envolvidos no processo de formação. A sucessão de seqüências entre o meio familiar e o meio escolar é compreendida sob a lógica de uma conjugação da formação teórica com a formação prática.

Portanto, a demanda pela certificação dos cursos em regime de alternância, oferecidos pelas CFRs, pela FUNDEP e pelo ITERRA e a exigência destas organizações pedagógicas de definir o perfil dos seus educandos, os currículos dos cursos e a formação dos seus professores traz à tona a pergunta sobre a quem caberia a responsabilidade da formação humana – ao movimento social popular, ao Estado, ou a ambos – numa sociedade de classes. Qual a autonomia dos movimentos sociais populares para definir o currículo de um curso adequado aos seus interesses de formação quando esta autonomia está subordinada à garantia de que o mesmo será reconhecido pelos órgãos estatais competentes que respondem pelos certificados e/ou diplomas dos cursos?

Os cursos em regime de alternância de Tempo-Escola – TE e Tempo-Comunidade – TC exigem que os educandos, durante o TE, permaneçam num espaço em regime de internato, o que, além das salas de aula com materiais pedagógicos e biblioteca, exige quartos, refeitórios, alimentação, etc. As entidades sociais e/ou sindicais responsabilizam-se por esta sustentação financeira da permanência dos estudantes na escola, mas pretendem, também, participar de decisões que impliquem na definição do profissional que querem formar, no caso, para a agricultura, a pecuária ou a pesca. Assim, uma contradição não menos importante refere-se às condições concretas para a oferta dos cursos em regime de alternância, que envolvem recursos materiais, técnicos e pedagógicos, além dos espaços e infra-estrutura para manter os educandos em regime de internato durante o Tempo-Escola. Se organizações e/ou sindicatos fornecem esta infra-estrutura e têm clareza sobre a formação necessária à permanência na terra e se o Estado não se responsabiliza por essas condições sem as quais a alternância entre trabalho e ensino não se efetua, como pode, então, impor um determinado perfil de educando que se vai formar? Clenir Fanck desenvolveu uma pesquisa sobre a Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão, no Paraná em que confirma

A falta de políticas públicas voltadas à realidade do trabalho e da educação no meio rural, se converte na falta de infra-estrutura da escola e na dificuldade de sua manutenção. Dessa forma, não se consegue viabilidade para fazer o acompanhamento no tempo sócio-profissional o

que dificulta a relação entre família, escola e comunidade (FANCK, 2007, p. 137).

Conforme estamos acompanhando, a questão da autonomia dos movimentos sociais fazerem educação escolar associada ao trabalho entra em conflito com a função histórica do Estado de controle da educação oferecida, principalmente, às camadas populares. Estevam (2003, p. 107) manifesta suas preocupações em relação “à dependência das CFRs ao poder público aliada ao desconhecimento da proposta por parte dos agentes políticos, somando, ainda, em muitos casos, a perseguição partidária, como fatores que têm representado um retrocesso para muitos projetos”. As CFRs se defrontam com esses problemas, o que resulta muitas vezes em fracasso da experiência ou em altos índices de abandono dos cursos. De um lado, as famílias pobres têm dificuldades de pagar a contribuição para manter seus filhos durante o TE. De outro, entidades que assumem a organização e manutenção das experiências julgam ter o direito de definir o perfil esperado dos educandos, porém o Estado não abre mão de sua função de controle ideológico da formação que é oferecida. “Infelizmente sabemos que na política existem muitas coisas obscuras, como a do fechamento de uma CFR por não ter sido o seu partido quem a implantou (...)” (ROEHRS, 2006, p. 53).

O confronto entre o que determina a política de Estado para a educação e a definição do educando do campo que se quer formar começa a se tornar mais claro nos processos movidos pelo Tribunal de Contas da União – TCU, ao ITERRA. Este Tribunal questiona o uso dos recursos públicos para os cursos de educação profissional de nível básico, de Técnico Agrícola em Cooperativa, de educador de nível médio, na modalidade Normal, e de Pedagogia da Terra, condenando a Coordenação do ITERRA à devolução daqueles recursos. Em Caxambu/MG, na XXX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, durante o lançamento de uma obra produzida por pesquisadores da ANPED (GRACINDO, 2007), com o apoio do MEC, em 09/10/07, o representante do Ministério da Educação afirmou que a Educação do Campo é um dos programas mais importantes do Governo hoje. Todavia, “além do estímulo à nuclearização das escolas em comunidades rurais, há uma preocupação com iniciativas que vêm sendo desenvolvidas paralelamente ao que seria uma concepção republicana de educação pública”. Quando perguntado a este representante sobre a que entidades ele estaria se referindo, respondeu que se tratava de Organizações Não-Governamentais – ONGs. Concordamos que não é possível estabelecer uma relação mecânica entre esta afirmação e os processos contra o ITERRA ou as dificuldades materiais e financeiras que enfrentam a

FUNDEP, as CFRs e as universidades que oferecem formação a educadores do campo. Mesmo assim, ficam visíveis as contradições que permeiam as relações entre o Estado e as entidades e/ou organizações que relacionam trabalho agrícola e educação escolar.

Outra dificuldade enfrentada pela Pedagogia da Alternância e que diz respeito à relação que os movimentos sociais populares do campo estabelecem com o Estado refere-se à formação de professores, identificados como monitores, e à contratação e pagamento destes professores. Sobre isso, Estevam (2005, p. 31) ressalta “a falta de reconhecimento da pedagogia da alternância, por parte dos órgãos governamentais, como modelo de ensino; a dificuldade para manter uma formação inicial e continuada específica para os monitores”, entre outras.

A realidade na qual se materializa a relação entre o Estado, como responsável pela oferta de educação pública enquanto direito universal, e os movimentos sociais populares do campo e organizações apoiadoras, enquanto propositores de uma educação voltada às necessidades dos trabalhadores do campo, como vimos até aqui, mostra a existência de contradições. De um lado, aqueles movimentos sociais conquistam leis e programas de seu interesse; de outro, tais leis e programas não dão conta das necessidades dos camponeses e, mesmo no que regulam, encontram como barreira a concessão ou a liberação dos recursos para que as ações sejam implementadas. As experiências concretas que nos servem de referência permitem um questionamento acerca do sujeito social a quem cabe a autonomia de responder pela formação humana numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas. Ou seja, a quem cabe definir o projeto de formação, que formação e para qual sociedade? Qual o papel do Estado na concretização desta formação?

A relação entre Estado e movimentos sociais populares do campo é uma expressão das contradições que estamos focalizando. Mais precisamente, a contradição entre a existência de leis e a dificuldade de aplicá-las nas experiências de Pedagogia da Alternância, citadas, deixa visível o contexto de lutas sociais na atualidade. Nesse contexto apreende-se a origem contestadora das condições educacionais para a população do campo, emergidas das contradições históricas sobre a função do Estado capitalista. Portanto, a questão do Estado e das políticas sociais pode ser abordada na perspectiva das relações contraditórias imperativas desse Estado, como também, a partir das relações de força presentes na produção dessas políticas.

O Estado, como instituição, não é compreendido apenas como uma esfera administrativo-burocrática, mas como uma esfera pela qual se canalizam as relações políticas ou correlações de força relativas a um projeto de sociedade, permitindo ver que as

políticas sociais têm um caráter de classe. A marca da história de classe do Estado fica evidente com a separação entre sociedade civil e Estado, como fundamental para o estabelecimento da manutenção da propriedade privada, das relações desiguais entre a classe trabalhadora e a classe que detém e representa o capital, constituindo-o como uma relação social (MARX, 1978a).

O Estado de classe, ou Estado liberal-burguês, é aquele que se institui nessa contradição entre as classes sociais. Assim, as lutas pela forma de governo do Estado não estão situadas à margem dessa constituição. A concepção de Estado moderno impõe-se como uma orientação importante para as lutas sociais contra a dominação política na sociedade capitalista (MARX & ENGELS, 2004). Nesse processo de formação do Estado burguês-liberal, ele é ideologicamente separado de sua origem de classe para cumprir sua função de reprodução das relações sociais de produção estabelecidas. Esta é uma função necessária para colocar o Estado moderno na condição de representante geral da sociedade, mascarando sua origem na luta de classes entre capital e trabalho. Conforme Marx; Engels (1989, p. 48), “é justamente desta contradição entre interesse particular e interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de *Estado*, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais [...]”.

Tal constituição do Estado liberal-burguês firma-se pela necessidade de que essa instituição democrático-republicana seja o mecanismo de equilíbrio dos conflitos sociais entre capital e trabalho. Identificado com o “caráter peculiar da social-democracia” para enfraquecer esse antagonismo, transformando-o em harmonia, as contradições estariam colocadas no interior de certos valores democráticos (MARX, 1978a). Assim, a democracia moderna necessitaria de uma nova base de valores correspondente à igualdade social subjetiva que se fazia fundamental. Uma base de valores políticos que mascararia as contradições sociais de classe, para a imposição da nova ordem do mundo do mercado, do privado, onde a premissa da “aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à *propriedade privada*” (MARX, s.d, p. 31).

Essa moral burguesa individualista se contrapõe à dimensão que situa o ser social no processo histórico de sua constituição como ser genérico, coletivo, como classe. A superação dessa relação contraditória determina as lutas sociais numa realidade histórica na sociedade de classes, não pela simples vontade própria e imediata, mas pelo passado que a determina socialmente (MARX, 1978b). As determinações históricas da sociedade capitalista são concebidas aqui como origem das lutas sociais. São as contradições entre capital e trabalho que vêm acirrando o perfil de classe do Estado moderno e, ao mesmo

tempo, desocultando a ideologia de um Estado acima das classes sociais, compreendido como um organismo racional: “[...] a realidade em ato da Idéia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, claro para si mesmo, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e por que sabe” (HEGEL, 1997, p. 204).

Nessa compreensão, Hegel desenvolve apenas um *formalismo de Estado*, ou seja, “o Estado como um Sujeito, a Idéia absoluta, que não guarda em si nenhum momento passivo, material” (MARX, 2005, p. 130). Contrariamente, nas contradições de classe e nas condições sociais da classe trabalhadora é que situamos as lutas que os movimentos sociais populares do campo travam na sociedade civil e no Estado, para superá-las. Ou seja, para a concepção materialista da história, “a sociedade política, o Estado, é expressão da sociedade civil, isto é, das relações de produção que nela se instalam” (GRUPPI, 1987, p. 26).

A correlação de forças políticas que emerge dessas contradições forma a disputa de poder pela regulação diferenciada das políticas sociais, resultantes dessa correlação na sociedade civil e que vão se expressar no próprio interior do Estado capitalista. Configurado pelos valores e princípios históricos de um Estado representativo idealmente para todos, pela sua forma de intervenção social este Estado não deixa de materializar tais contradições, já que suas políticas não conseguem atender à ampla maioria da população. O Estado de classe na atualidade seria, assim, colocado na sua condição de esfera política para que as relações de força entre as classes instituas as políticas sociais em seu aparato. Neste sentido, o pensamento marxista nos permite compreender que o Estado é formado, como distinção analítica, pela sociedade civil e sociedade política, constituindo uma formação orgânica nas bases estruturais e superestruturais da sociedade com uma direção hegemônica ético-política e econômica de promoção e conservação de um projeto societal.

Nesse ponto, nos valem da concepção gramsciana de hegemonia que parece ter como objetivo, justamente, sublinhar a importância da direção cultural e ideológica daquele projeto. A análise da correlação de forças no interior do sistema hegemônico situa o terreno fundamental da luta de classes na sociedade civil, pela qual o grupo que o controla é hegemônico. Com isso, a conquista da sociedade política (Estado) institui um modo de manutenção da *hegemonia*, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política) (COUTINHO, 1989). A noção de hegemonia está articulada à concepção de Estado, com a qual Gramsci se propõe a compreender as novas características da formação e reprodução das relações de poder na sociedade. O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se

relacionam e exercem suas funções intelectuais, com base na organização e desenvolvimento no campo econômico, social e político (GRAMSCI, 2000).

Podemos dizer que a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política de disputa à qual os movimentos sociais populares do campo praticam em sociedade. Conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se ou não o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da esfera da sociedade civil. A luta pela hegemonia implica uma ação que pressupõe, voltada para a efetivação de um resultado objetivo no plano social, a construção de um universo ideológico e cultural, ético-político ou uma nova concepção de mundo, como os projetos educativos de formação dos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais populares do campo. Para Gramsci (1999, p. 103), “a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real”.

Por conseguinte, os movimentos sociais populares buscam legitimar suas necessidades históricas na disputa da hegemonia ideológica, marcada numa dinâmica social própria que consubstancia as políticas públicas. A leitura que podemos fazer da hegemonia, a partir da perspectiva dos movimentos sociais populares do campo, pode esclarecer o sentido que imprimimos à nossa análise das suas práticas. Isto aponta para a necessidade de compreender que os projetos construídos pelos movimentos sociais estão envolvidos tendo por horizonte a possibilidade de legitimá-los, como também de constituir mecanismos mobilizadores de identidade política que se contraponham aos projetos educativos conservadores advindos do Estado. Os movimentos sociais populares do campo têm, assim, a tarefa árdua de construir a sua hegemonia de modo amplo à esfera do estatal vigente, como aquela não limitada ao âmbito da institucionalidade capitalista em permanência. A discussão sobre hegemonia pode representar para esses movimentos sociais populares o trabalho ativo de formação para resistir aos projetos educativos conservadores, constituindo articulações no âmbito da sociedade em geral em defesa de um projeto social popular e de educação do campo.

Ao mesmo tempo, podemos dizer que os projetos educativos construídos pelos movimentos sociais populares do campo alcançam as estruturas do Estado. A discussão sobre Estado, a partir dessas abrangências das relações de força de classes, e frações de classes, em sua fase contemporânea, parece ser necessária para explicitar o que significam

essas relações não separadas das próprias relações de força no interior de sua estrutura. O Estado capitalista não pode ser compreendido como uma “entidade intrínseca”, mas “como uma relação social, mais especificamente, como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, que se expressam, de maneira sempre específica, no seio deste Estado” (POULANTZAS, 2000, p. 130). A contribuição de Poulantzas diz respeito à questão da luta de classes no interior do Estado, como um “campo de batalha”, não apenas local de organização do poder da classe dominante (CARNOY, 1986).

Nessa concepção, as políticas do Estado são tomadas como imbricadas no funcionamento concreto do Estado, organicamente ligadas às fissuras, divisões e contradições internas deste. Recorremos, para tratar a política derivada dessas fissuras, divisões e contradições internas do Estado, à concepção do Estado-relação a qual busca abordar tais especificidades do Estado de um modo mais amplo ou complexo na sua ossatura material (POULANTZAS, 2000). Essa concepção de Estado-relação parece-nos sugerir um esquema conceitual acrescido de outros elementos para a reflexão sobre como os movimentos sociais populares do campo, como fração da classe trabalhadora, podem permear as fissuras, divisões e contradições internas do Estado com suas necessidades históricas, nesse caso, por educação pública de qualidade.

Como já salientado, essa concepção busca ampliar a noção de que o Estado não é um bloco monolítico em relação às classes dominadas. Por essa compreensão reduzida da composição de forças perante o Estado, as pressões sempre são vistas como pressões externas, em que o Estado aparece como “uma fortaleza impermeável e isolada delas”. Ou seja, as contradições entre as classes dominantes e dominadas mantêm-se como contradições entre o Estado e as massas populares, mas de modo exterior ao Estado; as contradições internas seriam aquelas decorrentes das contradições entre classes e frações de classes dominantes. Portanto, as lutas empreendidas pelas classes dominadas não são compreendidas como presentes no Estado, mas como simples pressões sobre o Estado. Para Poulantzas (2000, pp. 143-4), “na realidade, as lutas populares atravessam o Estado de lado a lado, e isso não acontece porque uma entidade intrínseca penetra-o do exterior”. Ou seja, “se as lutas políticas que ocorrem no Estado atravessam seus aparelhos, é porque essas lutas estão desde já inscritas na trama do Estado do qual elas esboçam a configuração estratégica” (Idem).

A concepção do Estado-relação nos indica uma importante compreensão sobre o papel da política nas ações desempenhadas pelo Estado na sociedade capitalista. Parece não deixar de indicar, ainda, o importante papel que o Estado vem cumprindo como esfera

fundamental para a reprodução capitalista. Uma esfera que delimita a característica essencial do Estado nas relações sociais, ao mesmo tempo, nos permite compreender que esse papel social depende das relações políticas. Como aponta Wood (2003, p. 35), “historicamente, o Estado tem sido essencial para o processo de expropriação que está na base do capitalismo. Em todos esses sentidos, apesar de sua diferenciação, a esfera econômica se apóia firmemente na política”.

Nossa abordagem sobre os movimentos sociais populares do campo, como representantes da luta social por direitos sociais na esfera do Estado moderno, torna-se mais uma vez a questão provocadora de nossa discussão. Se suas lutas seriam por direitos sociais instituídos na contradição desse Estado, a esfera política torna-se fundamental para que as relações de força entre as classes sociais instituem as políticas sociais no interior de seu aparato. Atualmente, as políticas educacionais para os povos do campo são resultados dessas relações políticas já internalizadas no Estado por tais relações de força emergidas dessas lutas. Contudo, como vimos no início, não basta que as políticas estejam confirmadas em leis, decretos, programas; é necessário que essas políticas sejam, de fato, materializadas em condições objetivas para que possam ser efetivadas.

Para abordarmos outros elementos da discussão sobre como o Estado contemporâneo se caracteriza de modo mais complexo, podemos entrar no debate sobre contradições entre discursos e práticas, nas políticas educacionais, com destaque para as políticas para a educação do campo. Essa vem acompanhada das controvérsias sobre qual necessidade é atribuída ao ajustamento no interior do Estado, ao mesmo tempo em que não deixa de apontar a crise no próprio sistema capitalista. Para Peroni (2006), temos processos que são representados em mudanças na ordem da reestruturação produtiva, da globalização, do neoliberalismo e da Terceira Via. Essa última caracterizada como uma forma de ajuste à orientação de privatização contida no neoliberalismo. Nesse sentido, esses aspectos implicam em decisões políticas que afetam a educação. As políticas adotadas sob a orientação neoliberal saem do âmbito do que é estritamente público e passam a ser reguladas pela relação entre público-privado, ou seja, pela Terceira Via. Nesta são definidas quais demandas das políticas sociais passariam para a sociedade civil, mais especificamente para o Terceiro Setor (PERONI, 2006, p. 17).

A Terceira Via, como valorização da participação da sociedade civil, em contraposição da então propagada ineficiência do Estado, parece ser o aprimoramento das saídas conservadoras encontradas para busca da eficiência das políticas sociais. Uma questão se insere no sentido da democracia e do público, como controle sobre o domínio

do privado, sendo esferas atacadas pelo pensamento conservador, esvaziando o Estado de suas atribuições quanto aos direitos sociais fundamentais concernentes à cidadania. Conforme Peroni (2006, p. 14), duas prescrições são tomadas: “racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado”. Ou seja, para a autora, “a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade; para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a Terceira Via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos)” (Idem).

A escolarização, associada aos elementos acima levantados, apresenta outros desafios para o jogo de forças sociais, estendendo-se à luta por direitos sociais, constituídos como condição para cidadania. São elementos da reorganização do projeto educacional incluídos na reestruturação do processo de reprodução do capital. Uma reestruturação que não deixou de envolver os segmentos sociais presentes na constituição antagonica, advindos da divisão social do trabalho, na qual os trabalhadores vêm historicamente travando lutas e resistências às mais variadas formas de exploração. Como a educação é ressaltada em momentos de crise e de transformações da nossa realidade, com os vínculos com a economia colocados frequentemente de modo diferente na sociedade pelo capital, tais precedentes fazem com que as contradições fiquem evidenciadas, quanto às promessas por ela veiculadas para atenderem as maiorias (AZEVEDO, 1994). É o que se percebe na aplicação das políticas para a educação do campo.

Conforme o que procuramos discutir, existem vários enfoques imprimidos à análise da complexa relação entre os preceitos neoliberais e ainda as atuais diretrizes previstas para a provisão da educação pelo Estado. O discurso sobre a incapacidade atribuída ao Estado e sua ineficiência para prover a qualidade tem justificado a direção tomada pelas políticas educacionais. Com isso, o “o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (ENGUIA, 1997, p. 98). A mudança do foco de atenção, pelo qual o conceito se deslocou dos recursos para eficiência na aplicação destes, foi uma das conseqüências no âmbito do financiamento público para educação no então Governo Fernando Henrique Cardoso que, conforme Pinto (2002, p. 125), teve como “pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior ‘participação da sociedade’”.

Tais orientações sugerem que essa é uma tendência que vai estar presente quando se discute as condições da educação brasileira, ou seja, uma tendência que se volta para o controle do sistema e seus componentes. Trata-se de uma tendência que, explícita ou implicitamente, vai implantando elementos de controle, uma redução das aspirações educacionais aos elementos internos do sistema educacional, como os conteúdos, a avaliação, os métodos, a formação dos professores etc. (TOMMASI, 1998). Do lugar central que ocupava como um valor democrático, a educação pública passa a ser considerada como um insignificante valor econômico na política neoliberal. Como esta política implica numa distribuição de direitos, diz respeito à subordinação da população “incluída” na escola pública e define a qualidade com que pretendem servi-la. Distribuição de direitos pelos quais os sujeitos manifestam seus diversos interesses na estrutura social ou política por educação e objetivam constituir a condição coletiva da cidadania, já que “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 1992, 16).

A tendência dominante na política educacional, pautada nos princípios econômicos e gerenciais, pelo qual elege o que é essencial, tem sido uma tendência fortemente construída por um aparato ideológico. As questões enfatizadas por essa tendência representam aspectos de crise e também exemplificam como são produtos do próprio sistema social.

Uma rápida incursão pelos estudos que focalizam o Estado, em particular a sua configuração neoliberal materializada nas políticas sociais, alarga a nossa compreensão sobre as contradições entre o registrado na lei e o aplicado na prática, no que tange à educação do campo. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e o Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária – PRONERA, enquanto políticas públicas para a educação do campo, significam uma conquista dos movimentos sociais populares do campo. Todavia, a sua regulamentação e implementação deixam visível tanto a força das organizações populares do campo quanto a atual configuração político-administrativa do Estado de classe. Isso porque tal conquista está longe de ser viabilizada nas experiências de Pedagogia da Alternância, no que concerne à estrutura física das escolas, à sustentação dos estudantes durante o Tempo-Escola, à formação e à manutenção dos contratos de trabalho dos professores e à disponibilidade de materiais didáticos, bibliográficos e tecnológicos.

No horizonte da formação do educando agricultor está a posse da terra para viabilizar seu projeto de trabalho e de vida, porém este esbarra na morosidade do Estado em cumprir o preceito constitucional que determina a função social da terra. As lutas sociais por

educação do campo, da educação infantil ao ensino superior, sugerem, assim, que, nessas experiências, a formação dos sujeitos constitui-se enquanto um movimento de interesses contraditórios, voltados, de um lado, para a constituição de cidadãos de direitos, com autonomia quanto a sua sobrevivência material e cultural; de outro, para a superação de uma realidade econômica, política, cultural e educacional que exclui milhões de trabalhadores, no campo e na cidade, das condições básicas para uma existência com liberdade e com dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs.). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Janete. M. L. de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 49, dezembro/1994.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. - Traços de uma trajetória. THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, p. 15 - 42. 1993.

CARNOY, Martin. *Estado e Teoria Política*. Campinas: Papirus, 1986.

COSTA, Marilda de Oliveira. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado, 189 pp.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). *Educação e escola no campo*. São Paulo: Papirus, 1993, p. 53 - 74.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: *Educação e Pesquisa*. V. 30, n. 1. São Paulo: FAE/USP, jan., abr., 2004, p. 73 – 90.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 93-110.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural : a formação como base da Pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.

FANCK, Clenir. *Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2007. Dissertação de mestrado. 153 pp.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Líber Livro, 2007, v. I, II.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume I (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do cárcere, volume 2 (Os intelectuais. Princípio educativo. Jornalismo)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRITTI, Silvana Maria, *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. 8ª ed. São Paulo: L&PM Editores, 1987.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1997.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. Coleção questões da nossa época, nº 70.

MARTINS, Fernando José. *Gestão democrática e ocupação da escola. O MST e a educação*. Porto Alegre: Ed. EST, 2004.

MARX, Karl. *A questão judaica*. Trad. Wladimir Gomide. Rio de Janeiro: Achiamé, s.d.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro Manuscritos) In: MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (Os pensadores)*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. IN: Marx, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos (Os Pensadores)*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. *Crítica do Programa de Gotha*. IN: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas (vol. II)*. Rio de Janeiro: Vitória, 1961.

OLIVEIRA, Edna Castro de. *Os processos de formação na educação de jovens e adultos. A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA – MST/ES*. Niterói: PPGE/UFF, 2005. Tese de Doutorado. 171 pp.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional*. IN: PERONI, Vera Maria Vidal et al (Orgs). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, pp. 11-23.

PINTO, J. M. de R. *Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)*. *Educ. Sociedade*. Campinas, v. 23, n 80, setembro/2002, p. 109-136.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RODRIGUES, Marlene. *Cartilhas da Dominação*. Curitiba: Ed. UFPR, 1991.

ROEHRS, Marcelo Josué. *Pedagogia da Alternância, o viver e aprender na Casa Familiar Rural*. Monografia da conclusão de curso. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. 58 pp.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e campesinato. Uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Loyola, 1983.

TEIXEIRA, Anísio. *Valores proclamados e reais nas instituições escolares brasileiras*. In: Ministério da Educação e Cultura. *Educação Brasileira: textos selecionados*. Brasília: Gráfica do IBGE, 1976, p. 07 – 27.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.