

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.021

O ESTADO BRASILEIRO E O DIREITO A EDUCAÇÃO CAMPONESA: CONTRADIÇÕES E CONFLITOS NA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR

Tiago José Vasconcelos de Farias¹

RESUMO

Este ensaio se origina das leituras e debates ocorridos no Seminário Temático da Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pretendeu-se com este texto traçar reflexões sobre a articulação entre a luta pelo direito à educação efetivada pelo Movimento da Educação do Campo, a partir da década de 1990, no Brasil, e as discussões sobre o Estado, na perspectiva marxista, em especial a partir das contribuições de Antônio Gramsci, o que nos possibilitou compreender a atuação do Estado no que se refere a política de nucleação implementada nas escolas localizadas nas comunidades camponesas. A metodologia utilizada para a construção desse artigo desdobrou-se numa revisão de literatura, nesta trouxemos algumas referências que dialogam com a temática em pauta. Diante desse contexto, o que se constata é o autoritarismo e a omissão do Estado no que diz respeito à garantia do direito à educação, assegurado em diversos marcos normativos,

1 Licenciado em Geografia e Educação do Campo – Área de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande - PPGED/UFCG. Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas - NUPEFORP/CDSA/UFCG e pesquisador do LEGECAMPO/UFCG. Professor da Rede Municipal de Ensino de Caraúbas e São Domingos do Cariri, Paraíba. Brasil. E-mail: tiagojs97@gmail.com

embora saibamos que, em uma sociedade onde o viés econômico sobre-
põe-se a qualquer outro aspecto, e os sujeitos são tratados como números,
torna-se cada vez mais urgente resistir e lutar coletivamente em defesa das
políticas educacionais específicas, voltadas para os(as) filhos(as) da classe
trabalhadora do campo, simultaneamente insistir na transformação da reali-
dade que está posta.

Palavras-chave: Estado, Direito à Educação, Educação do Campo, Nucleação
de escolas no Campo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos estudos e debates realizados no Seminário Temático da Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no qual um dos eixos temáticos foi o Estado na Sociedade Contemporânea, com uma das abordagens sendo a Gramsciana, que se constituiu em um dos referenciais que trabalhamos no aporte teórico de nossa pesquisa no Mestrado.

A categoria Estado tem se constituído como um referencial para os estudos analíticos em torno de processos políticos, dentre estes a formulação e implementação de políticas educacionais na perspectiva das camadas populares na sociedade atual. Neste sentido, este referencial se tornou importante para a pesquisa que realizamos sobre o direito à Educação do Campo e a política de nucleação efetivada pelo governo brasileiro nas últimas décadas.

Para tecer considerações sobre a questão do Estado na concepção de Gramsci, se faz necessário situar esta questão a partir de um debate anterior, em Marx. É comum a constatação de que Marx não sistematizou uma teoria política ou uma teoria do Estado, no entanto, muitas são as afirmações, em várias obras, sobre o papel do Estado no capitalismo.

O ponto de partida para o posicionamento de Marx e Engels sobre o Estado é uma crítica ao idealismo hegeliano do Estado como uma entidade absoluta², descartando também toda a herança contratualista, que pressupunha a existência abstrata de uma “natureza humana”. Para ele, mesmo a essência das relações entre os homens é construída historicamente e precisa ser explicada pela história (COUTINHO, 1992).

2 Hegel já tinha realizado uma crítica à visão de Estado contratualista, pois comprometido com o estabelecimento de um ordenamento social que garantisse direitos à burguesia, direitos esses cerceados pelo absolutismo feudal: a vida, a liberdade e a propriedade privada.

Marx passa a compreender que a propriedade privada e os interesses particulares não estão subordinados ao interesse superior e absoluto do Estado, como afirma Hegel, portanto, as “relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida” (MARX, 2009, p. 25).

Ou seja, as condições materiais constituem o nível de determinação mais essencial da sociedade. É delas que se deve partir para compreender a totalidade da dinâmica social. O Estado burguês, observa Marx, vai ter seu principal papel na regulação dessas que são as relações fundamentais da sociedade civil-política burguesa - as relações de produção. Sendo assim, o Estado é sempre uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir, essa mediação fundamental: a exploração do trabalho pelo capital (MARX, 2009).

Para Coutinho (1992), na teoria política, a grande descoberta de Marx e Engels foi a afirmação do caráter de classe do Estado burguês, que apenas existe quando, e enquanto, existir esta divisão. O Estado é um agente que faz parte da luta de classes, é produto dos antagonismos entre as classes, e surge para administrar os conflitos entre as classes sociais, pois numa sociedade dividida em classes, a dominação e a exploração são a base de sua organização. Por isto, o Estado busca assegurar a reprodução do capitalismo e a dominação da burguesia.

Assim, o Estado burguês é uma expressão das relações de produção específicas do capitalismo. [...] o Estado é, em última instância, um órgão da classe dominante (IANNI, 1992, p 32), portanto, um mecanismo de opressão e repressão dos direitos da classe trabalhadora do campo e da cidade. A função do Estado, identificado com o conjunto de seus aparelhos repressivos, seria a de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo assim que os interesses comuns de uma classe particular se imponham como o interesse geral da sociedade.

2 GRAMSCI: O PAPEL DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO

Antônio Gramsci foi um teórico que participou ativamente no contexto político, desde os movimentos operários de Turim aos partidos socialistas e comunistas italianos. A categoria teórica Estado foi discutida em sua obra sempre relacionada de forma dialética com outros conceitos como política, hegemonia, sociedade civil, bloco histórico e intelectuais orgânicos. Trouxe nos seus estudos uma ênfase importante no papel da política, da cultura e, conseqüentemente, da Educação, para a construção de um projeto social hegemônico.

Uma das suas contribuições para o debate sobre o Estado, e seu conceito de “Estado Ampliado”, podemos citar “Maquiavel, a política e o Estado moderno”³, e “Cadernos do Cárcere”⁴, que tratam da concepção ampliada de Estado nas chamadas “sociedades ocidentais”, percepção construída a partir de suas polêmicas com os anarquistas, na crítica à democracia parlamentar burguesa, na tentativa de refletir sobre uma democracia operária do tipo soviética e, principalmente, do seu enfrentamento ao Estado fascista italiano – era um militante com um projeto revolucionário, que influenciou sua vida e sua obra.

Essa sua concepção de Estado Ampliado não significa uma ruptura com a concepção marxista, pois:

É incorreto acreditar que a alteração efetuada por Gramsci o leve a retirar da infraestrutura essa centralidade ontológica-genética, explicativa, para atribuí-la a um elemento da superestrutura, precisamente a sociedade civil. Gramsci não inverte nem nega as descobertas essenciais de Marx, mas “apenas” as enriquece, amplia e concretiza, num quadro de aceitação plena do materialismo histórico. (COUTINHO, 1980, p. 88, apud COSTA, 2002, p.56).

3 GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

4 GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

A superestrutura seria, para Gramsci, compreendida como um conjunto dinâmico, complexo, e pleno de contradições, através do qual a classe hegemônica exerce sua dominação – via instrumentos repressivos ou culturais –, cuja função seria justamente disseminar a ideologia dominante para as classes subalternas e auxiliares, processo no qual o Estado, ao ampliar suas funções, sobretudo as de caráter educativo, teria papel fundamental (ACANDA, 2006).

É neste sentido que a função pedagógica do Estado tem um papel preponderante no estabelecimento de um sistema hegemônico: criar e manter determinado padrão cultural, visando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 1968, p. 91).

Conforme Acanda (2006, p. 180), em Gramsci, o Estado é entendido não como uma instituição jurídica, mas como “o resultado das relações orgânicas entre a sociedade política e a sociedade civil”. Isso, de acordo com o autor, significa a abertura de novas possibilidades para um projeto contestatório e emancipador, visto que esse movimento orgânico não significa apenas maior penetração da sociedade política na sociedade civil.

Dentro desse construto, é pertinente ressaltar os escritos de Gramsci (1968), ao destacar que

o Estado tem papel prevalecente no estabelecimento de um controle hegemônico, este cria, difundi e domina determinado padrão cultural, objetivando “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade (GRAMSCI, 1968, p. 91).

Logo, o controle hegemônico estatal torna-se um ‘educador’, um canal de produção, difusão e afirmação de determinado modo de vida. Para Acanda (2006), situam a necessidade de a classe dirigente exercer o poder, assumir o domínio da produção, difundir valores e normas de

comportamento. Tal poder apoia-se, principalmente, “no controle das instituições que conferem sentido: aquelas que definem e justificam o indivíduo, ensinam-no a pensar de certa maneira e não de outra, indicam-lhe os valores que deve compartilhar e as aspirações permitidas.” (2013, p.87).

Não obstante, é inegável a contribuição gramsciana para uma análise densa e crítica da dívida histórica que os governos brasileiros têm com os povos camponeses, estes sempre foram postos à margem da sociedade, no tocante ao viés educacional, e assim infere-se que o modelo político-econômico elitista em curso no país sempre desconsiderou que a Educação do Campo necessita ser uma educação específica e diferenciada, concomitantemente precisa ser uma educação que dê conta de uma formação humana, assentada em referências culturais e políticas capazes de intervir e transformar suas múltiplas realidades.

3 A ATUAÇÃO DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO

Ao longo da história, a educação escolar no Brasil sempre foi posta enquanto exclusividade da população urbana, especificamente da classe elitista. Entretanto, para os povos do campo, esse direito era percebido incongruente às suas realidades, visto que o rural se percebia tão somente como espaço de produção agrícola, desconsiderando-se a diversidade territorial, as relações sociais, culturais, com a natureza, fenômenos basilares na construção da identidade dos sujeitos camponeses.

Somente a partir da década de 1930, o Brasil passou a adotar modelos de educação ligados ao projeto de modernização e desenvolvimento do país, a partir da orientação do capitalismo industrial, que trazia a industrialização, a urbanização e a mecanização da agricultura como estratégica para que isto pudesse ocorrer (RIBEIRO, 1993; SILVA, 2000).

Os discursos predominantes sobre o rural e o urbano no Brasil sempre foram marcados por uma visão dicotômica, que coloca essas realidades

como uma negando a outra, na perspectiva do rural, sempre associado ao agrícola atrasado e o urbano ao industrial moderno. Segundo Silva (2000), o campo passa para um plano secundário nas políticas do Estado, iniciando-se então um processo de adequação econômica e ideologicamente a mentalidade urbana como forma de adequação ao desenvolvimento capitalista do país.

Neste período emerge o discurso do ruralismo pedagógico como reação entre os educadores do movimento dos pioneiros da Educação, que fundamentados no ideário da Escola Nova⁵ - colocavam na escola a tarefa de solucionar a situação de miséria em que viviam os camponeses/as, visto que atribuíam a uma questão predominantemente cultural, a responsabilidade para realizar uma mudança no campo, o que evitaria o êxodo rural em curso. Como solução, este discurso defendia uma educação voltada à realidade rural, para preparar esses sujeitos para o trabalho agrícola e a permanência na terra, tomando a atividade da crianças e adolescente no centro de suas ações pedagógicas (SILVA, 2000).

Todavia, essa concepção de educação nunca foi posta em prática, ao invés disso, a escola se voltou para a educação que prepara para o trabalho urbano, atendendo aos interesses do mercado capitalista. A resposta do governo brasileiro, a partir do início da década de 1950, sob a influência norte americana⁶, será a elaboração de Campanhas e Projetos para formação das professoras/es, atividades sanitárias e produtivas, para integrar o campo ao projeto desenvolvimentista e urbanizante nacional, e a construção das “Escolas Típicas Rurais”⁷, principalmente no Centro Sul do Brasil.

5 Movimento pedagógico originário da Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos, que propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e nos métodos e processos de ensino a partir da psicologia.

6 Segundo Paiva (1985), a inspiração norte americana influenciou as diferentes instituições que surgiram no campo, principalmente a partir da década de 1950, dentre elas a Extensão Rural e as Escolas que começaram a ser construídas no campo.

7 Segundo Paiva (1985), estas escolas consistiam em uma sala de aula, a casa da professora, uma área coberta, sanitário e um terreno para o desenvolvimento de atividades agrícolas.

A ausência de uma política específica para a Educação Rural acarretou este funcionamento precário. Pois, “ficava a cargo de particulares e da comunidade a construção ou improvisação de prédios para funcionamento das escolas” (SILVA, 2000, p. 16).

Somente no final da década de 1960 que começam a ser construídas na região nordeste as “Escolas Isoladas”⁸, inicialmente nas terras dos senhores de engenho e fazendeiros. Além disso, a responsabilidade de prover o local, a mobília e os materiais didáticos quase sempre era do docente, o que efetivou a precariedade desses estabelecimentos, pela falta de recursos.

Conforme coloca Silva (2000), ao longo da história, a inexistência de um sistema educacional de qualidade que oferecesse educação básica⁹, porque mesmo de forma insatisfatória o Estado assumiu a responsabilidade do sistema escolar urbano, enquanto no campo brasileiro, até a década de 1970, os “grupos escolares”¹⁰ ainda não tinham sido construídos. Quando isto começou a ocorrer, a partir da década de 1980, geralmente foi para realizar um processo de nucleação das escolas isoladas, e com uma infraestrutura bem inferior aos primeiros prédios urbanos.

Essas escolas foram construídas com verbas do FNEP, passando geralmente pelo critério da negociata para beneficiar políticos e fazendeiros, e não por estudos da demanda das comunidades.

- 8 Para Bremm (2015), as escolas ou salas multisseriadas historicamente, são conhecidas como classes rurais isoladas, onde uma única docente ministra simultaneamente para os alunos de idades e graus escolares diferentes em uma mesma sala de aula, e sua organização pode variar de acordo com o contexto, ordem demográfica e populacional, sendo que todos ficam reunidos em uma mesma sala, independente de qual ano/série esteja matriculado.
- 9 Educação Básica, entendida conforme a Lei nº 9394/96, constituída pela Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional.
- 10 Os grupos escolares, formados pela reunião de várias escolas preliminares, compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula, além de uma organização pedagógica fundamentada na classificação dos alunos em agrupamentos (classes) homogêneos, na divisão do trabalho docente e na graduação e pressupunha, ainda, a fragmentação dos programas de ensino, na ordenação do tempo escolar e na supervisão do trabalho educativo pelo diretor.

É possível então constatar que tanto o discurso do ruralismo e do urbanismo pedagógico possuem pontos em comuns, porque colocam as possibilidades de mudança na sociedade, na formação docente e na escola, não considerando o contexto capitalista em que se insere a Educação.

Neste sentido, torna-se oportuno destacar que por meio de inúmeros e/ou constantes embates o ensino escolar, mesmo que gradativamente, vem democratizando-se, embora no meio rural esse ainda se encontre respaldado numa relação assimétrica entre urbano-rural, dirigente-dirigido, governante-governado, mediante essa acepção, Gramsci apud Salvadori (1970), destaca que é

possível superar historicamente a divisão entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados. É evidente que apenas é possível superar essa divisão criando as premissas de ordem intelectual para que as massas possam adquirir a mentalidade de dirigentes. A superação da divisão entre governantes e governados, que é um processo destinado a ocupar toda uma época histórica (SALVADORI, 1970, p. 55).

Conforme exposto no fragmento acima, para alcançar a superação dessa dicotomia, faz-se necessário o acesso dos(as) camponeses(as) a uma educação crítica, diferenciada e específica, construída a partir do seu contexto, com participação ativa de todos(as) os(as) membros(as) que encontram-se inseridos (as) nas comunidades, para que assim possam contar com uma formação humana embasada no princípio da “diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1).

Diante dessa inferência, acrescenta-se que os avanços e retrocessos da legislação educacional brasileira são marcados pela omissão do Estado, no que diz respeito à garantia do direito a educação para os povos do campo, este sempre buscou criar e homologar legislações, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que foi aprovada no ano de 1961, posterior à Constituição de 1934, que, no art. 31, responsabiliza as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que

trabalhem mais de 100 pessoas, a garantir o ensino primário gratuito para os trabalhadores e seus filhos, eximindo-se assim da responsabilidade de assegurar a educação básica nos territórios campestres (COUTINHO, 2009).

De acordo com o mencionado, percebe-se o anúncio de um Estado voltado para atender os ditames das classes dominantes, em nome de um suposto interesse geral, fato revelador de um comportamento tacanho e usurpador. É justamente essa conduta da negação de direitos que vem celeremente buscando impossibilitar a construção de uma educação do e no campo, que considere as especificidades de suas populações, sem estigmatizações, visando à manutenção e transmissão de valores, de modos de vida, fundamentais para a constituição de uma sociedade pluralista, pautada nos princípios da paridade.

À vista disso, intensifica-se que as políticas de educação geridas pelo Estado brasileiro irrompem com o propósito de prover as pendências das cidades e das classes dominantes, essas embasam-se em posicionamentos pedagógicos urbanocêntricos que procuram a todo custo dissipar e/ou fazer da Educação um meio prioritário para a produção de sujeitos(as) dispostos a atender ao poder burguês, emanado da força capitalista em curso. Nesta perspectiva, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013) esclarecem que

o capitalismo não significa apenas produção de mercadorias, mas “produção” de indivíduos, de aparatos jurídicos e de aparelhos privados de hegemonia difusores da ideologia dominante. Sob esta ótica, como releva Acanda (2010), o capitalismo é, acima de tudo, um modo de produção de relações sociais, posto que o poder burguês tem suas bases em um determinado tipo de padrão civilizatório (que de modo algum se limita à produção econômica), de cultura, de modo de vida dos indivíduos (VASCONCELOS, SILVA E SCHMALLER, 2013, p. 86).

Assim, o capitalismo impera no sentido lato do termo, não só como produtor de ‘mercadorias’, mas enquanto intensa e extensa fábrica de ‘produção de pessoas’, aos moldes do neoliberalismo, este que vem condicionando um cenário histórico de exclusão, desrespeito e omissão de

direitos individuais e coletivos, dentre os quais o direito à educação dos povos do campo. Desse modo, a luta por outra forma de organização societária precisa ser o alvo central da sociedade em curso.

De acordo com Mészáros (2008, p. 16), no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Portanto, numa realidade na qual os serviços educacionais são mercantilizados, a educação direcionada as populações camponesas configura-se enquanto caso extremamente despercebido, em decorrência dessa não possibilitar a geração de lucros, contrariando assim os argumentos voltados para a política de nucleação, que prega a necessidade da diminuição de custos com as escolas isoladas, otimização do ensino em escolas maiores, supostamente melhores, do ponto de vista didático-pedagógico e estrutural, fato completamente improcedente, conforme tem sido comprovado por meio de pesquisas nessa área que vêm revelando a farsa da nucleação. Neste sentido, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013) acrescentam que

A superação do capitalismo não estaria circunscrita à tomada do Estado e às transformações econômicas, mas abrangeria a superação dos padrões civilizatórios particulares do modo de produção capitalista nas diferentes esferas: econômica, socio-política, cultural e ideológica. Requer também a construção de uma nova direção hegemônica e de uma ordem societária capaz de superar a hegemonia burguesa (VASCONCELOS, SILVA E SCHMALLER, 2013, p. 88).

Mediante essa análise, pontua-se que para uma possível transposição da ordem capitalista vigente, é essencial compreender a origem e desen-

volvimento desse sistema, ou seja, historicizá-lo, superar o entendimento exclusivamente econômico, considerar que os fenômenos sociais, culturais, políticos e ideológicos concebidos pela sociedade contemporânea também precisam ser metamorfoseados, saber que redundar o Estado não basta, bem como considerar o papel preponderante da educação para nulificar o projeto burguês em diligência, já que essa tem o poder de transformar qualquer realidade em andamento.

Dessarte, a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008).

Considerando a discussão elencada no item acima, apresenta-se aqui de maneira específica e com maior vigor, a intencionalidade do Estado brasileiro no tocante a política de nucleação como instrumento de precarização para o fechamento das escolas do campo. Convém aditar que essa prática tem ocorrido a partir de um prisma eminentemente autoritário, desconsiderando e tentando cecear as vozes que ecoam nas comunidades campesinas afetadas. Em meio a essa asserção, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013), embasados no pensamento marxiano, acrescentam que

O Estado coloca-se como representante do interesse comum e se atribui a responsabilidade de assegurar a igualdade política, eliminando as distinções sociais que caracterizavam a sociedade feudal, estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão (MARX, 2005). Contudo, ao mesmo tempo, permite que tais elementos atuem a seu modo, de forma que, “bem longe de acabar com essas diferenças de

fato, o Estado só existe sobre essas premissas, só se sente como 'Estado político' e só faz valer a sua 'generalidade' em oposição a tais elementos" (MARX, 2005). Dessa forma, o indivíduo vive uma cisão: na sociedade política ele é considerado um ser comunitário, um cidadão, enquanto que na sociedade civil age como indivíduo privado, sujeito aos interesses egoístas da lógica capitalista (VASCONCELOS, SILVA E SCHMALLER, 2013, p. 84).

Diante da discussão apresentada, atesta-se que a política de nucleação imposta pelo Estado brasileiro irrompe com a intenção de concentrar recursos, racionalizar custos, negar direitos conquistados por meio de intensas lutas, inclusive o direito à educação do e no campo, desconsidera aparatos legais, dentre outros fatores. Essa política assenta-se no viés neoliberal, que tem propagado-defendido veementemente a melhoria da qualidade da educação do e no campo, a partir da ampliação estrutural das escolas geograficamente centralizadas em detrimento do fechamento daquelas de menor porte e mais isoladas. Essa postura gerencialista, economicista, desencadeia na transferência de responsabilidades do Estado para os setores vinculados à ordenação capitalista em curso.

Perante essa reflexão, ratifica-se a hegemonia do capital em detrimento da figura do estado, este deveria possibilitar amparo aos coletivos humanos, porém tem exercido o diligente papel de reproduzir a ideologia emanada pelas classes dominantes, fato preponderante para que a educação crítica-transformadora não tenha tornado-se acessível a todos, mesmo sendo descrita como direito constitucional, esta factualmente vem caracterizando-se como privilégios para poucos, ou seja, para os detentores do capital, ficando assim a maioria excluída desse processo, e, de maneira proeminente, as populações assentadas nos territórios campestinos.

Em meio ao apresentado, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 87) retomam o exposto por Simionatto (2009), quando destacam que o Estado fortalece a subalternidade ao tomar como indistintas as diferenças existentes entre as classes fundamentais, bem como quando, no intuito de evitar ameaça à ordem existente, busca superar tais diferenças

no âmbito das relações jurídicas. Na sociedade civil, a tarefa empreendida pela classe dominante direciona-se no sentido de reforçar o conformismo e de reduzir as classes subalternas aos interesses estreitamente econômicos, corporativos.

Essa subalternização do Estado ao capital, guiada pelo viés neoliberal, corporifica-se enquanto principal agente na conservação dessa lógica desigualitária que se processa entre classes, feito antagônico ao favorecimento de processos educacionais que possibilitem às massas populares enxergarem-se enquanto sujeitos de direitos. Corroborando com essa discussão, Gentili (2013) evidencia que as premissas neoliberais atacam a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 2013, p. 229).

Notadamente, observa-se que o neoliberalismo vem intensificando as desigualdades entre os diversos grupos sociais, de modo acentuado sobre aqueles(as) que habitam territórios afastados da circunferência urbana e dotados(as) de modelos societários distintos, razão para o apagamento sociocultural destes povos, simultaneamente, para a violação dos direitos constitucionais conquistados por intermédio de incontáveis lutas.

Tendo em vista o que foi discutido, reafirma-se aqui a precisão do fortalecimento dos constantes embates que vem ocorrendo há muito tempo, e que, até o presente período, ainda não conseguiram fazer com que o Estado ofereça condições de vida digna para as populações camponesas, este tem reforçado a necessidade da adequação de uma sociedade cada vez mais competitiva. Diante dos elementos postos, Medici (2007, p. 2) intensifica a imprescindível “abolição da propriedade privada e da divisão do trabalho, com o fim de obter a superação de todos os fenômenos alienantes conectados à produção de mercadorias.”

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

O paradigma teórico político responsável pelo surgimento e desenvolvimento da Educação do Campo expressa-se diretamente nos movimentos sociais que buscam compreender a historicidade dos povos a partir das fortes contradições que se processam continuamente no cerne de suas múltiplas realidades. Desse modo, refletir acerca das questões assinaladas nos fenômenos reveladores dessas contradições, torna-se um axioma indispensável.

A Educação do Campo exige, por si só, uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas, ainda assim, há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: sempre que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por “melhor” que sejam), a educação se empobrece, do ponto de vista de formação humana, de perspectiva omnilateral, necessariamente de “tempo longo”. E essa perspectiva não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida. Ao contrário, é exatamente a vida real que, para ser emancipada, exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração (CALDART, 2008).

Perante o explicitado, ratifica-se que a Educação do Campo, aliada à luta por condições dignas de vida no campo, “faz uma crítica aos modelos de desenvolvimento implantados no país em diversos períodos, cuja centralidade está na produção e reprodução das relações de poder, de subordinação e subjugação dos sujeitos a este modelo” (ROCHA, 2014, p. 275).

Nesta perspectiva, Caldart (2008, p. 70-75) pondera três aspectos a serem considerados, sendo estes:

- 1º. A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre

esses termos, que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo;

- 2º. A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora;
- 3º. A Educação do Campo é negatividade – denuncia/resistência, luta contra. Basta de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja a escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...]

Perante o exposto, valida-se que a Educação do Campo, pelo fato de constituir-se enquanto movimento processado no centro das tensões decorridas entre camadas populares e burguesia: denuncia o modelo escravista ordenado por este capitalismo supressivo; anuncia a obrigação da oferta de serviços educacionais que considerem as especificidades territoriais; resiste aos padrões urbanocêntricos que lhes são impostos. E o Estado age na contramão, intensificando, ano após ano, a negação do direito a uma formação humana, crítica e contextualizada para as populações camponesas, fator desencadeador de muita luta e resistência por partes dos (as) atingidos(as). Neste âmbito, Silva (1999), apoiada no gramscismo, destaca que

o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana. A sociedade é assim vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações

de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses (SILVA, 1999, p. 9).

Com base nessa explicitação, assenta-se aqui a noção de ‘Estado ampliado’, editada a partir da confluência da sociedade política com a sociedade civil, no que diz respeito ao movimento da Educação do Campo. Apoiando-se nessa concepção gramscista, denota-se o ordenamento de uma fenda, que pode ser identificada quando o Estado se propõe a representar exclusivamente a burguesia, feito recorrente no contexto societário atual.

Ainda nessa conjunção, Gramsci aclara que a vontade coletiva enquanto liderança do povo para sua emancipação, na qual percebe-se a importância dada à questão do consenso e da força, enquanto parte do caráter educativo da política para sua teoria ampliada do Estado, a qual pressupõe a existência de duas esferas: a sociedade política, onde estaria o poder repressivo dos dominantes; e a sociedade civil, constituída pelas associações ditas “privadas” (escola, igreja), momento da persuasão e do consenso, no qual a dominação se expressa sob a forma de hegemonia. Já na sociedade política, sob a forma de repressão. Assim, toda relação de hegemonia seria uma relação pedagógica e educativa, na medida que práticas, pensamentos e ideologias disputam o predomínio do poder (SILVA, 1999).

Neste pleito, em decorrência das condições materiais que lhes são conferidas, a sociedade política está sempre no centro das decisões, trivialmente estas não refletem os anseios da sociedade civil, na qual encontra-se situado direitos sociais básicos, dentre estes o direito a uma educação descolada do modelo hegemônico, ou seja, uma educação emancipatória, ligada à vida real dos sujeitos, problematizando as contradições, intencionando a historicidade dos povos, libertando-os da alienação forçada pelos capitalistas, para que assim possam tornarem-se seres humanos ativos na produção de sua própria existência.

Através dessa provocação, reafirma-se que a oferta da educação no meio rural não se deu pela percepção do Estado, no que diz respeito a

garantia do direito ao acesso e permanência das populações camponesas a escola, mas por meio dos constantes embates travados pelos movimentos sociais do campo, anunciando e denunciando a negação histórica desse direito fundamental para ascensão de um povo. Reiterando essa discussão, Caldart (2008) memora que

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Assim, o movimento da Educação do Campo, desde seu surgimento, sempre esteve tomando posição e confrontado os modelos hegemônicos de educação que lhe são forçados, daí a razão de estar continuamente evidenciando que não se trata de qualquer projeto educacional, mas de um paradigma crítico que dê conta de pensar os modos de vida do camponato a partir das lutas anticapitalistas, exercício fundamental para a existência desses coletivos sociais.

É preciso lembrar, afinal, que o que está em questão hoje no mundo é o próprio ‘modo de vida em sociedade’, que a modernidade (capitalista) construiu e preparou para a autodestruição. Nessa lógica, um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida. A visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu (CALDART, 2008, p. 75).

Perante o exposto, insiste-se que o Estado brasileiro tem a obrigação de cumprir o posto na legislação educacional em vigência, garantindo assim uma educação específica para os(as) camponeses(as), aclarando

que tal feito não é nenhum privilégio, mas uma forma de mitigar a dívida histórica que este país tem com o supracitado povo. Salienta-se ainda que para alcançar essa finalidade necessita-se desprender-se do sistema capitalista, fato que requer a execução de políticas de estado subversivas a esfera mercadológica, lógica inteiramente antagonista ao que vem sendo factualmente processado pelos governos brasílicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada mostra que historicamente o ‘Estado’ brasileiro, no sentido amplo do termo, sempre assumiu uma postura negacionista quando se trata do favorecimento e/ou fortalecimento da Educação do e no Campo, permanentemente percebida enquanto “um quê” fora de contexto, não sendo, pois, necessário legitimá-la, a não ser de forma compensatória, cunhada numa perspectiva de inferioridade ou perante muita pressão emanada dos movimentos e organizações sociais do campo.

Esse processo factual, de privilegiar determinadas classes em detrimento de outras, tem originado e consolidado uma prática extremamente excludente, regulada pelo sistema capitalista. Neste sentido, Gramsci enfoca a importância da definição de uma tática e uma estratégia enquanto elementos chaves na luta revolucionária, bem como a importância de identificarmos/compreendermos os momentos e forças presentes na conjuntura em que a luta se desenvolve (SILVA, 1999).

Dentro desse construto, convém destacar a acelerada política de nucleação desenvolvida em todo o território nacional, que vem efetivando-se por meio da transferência e transporte dos(as) educandos(as) das escolas isoladas para aquelas que, segundo governos municipais e estaduais (prioritariamente), são geograficamente melhor situadas. Esta postura possibilita inicialmente a desativação da escola e, posteriormente, consuma o seu fim.

São grandiosos os desafios enfrentados pelo movimento da Educação do Campo, porém, por meio de muita luta e resistência, este tem demarcado território avançando no sentido de validar as demandas emergidas pelos povos do campo, como também, contemplando contextos que, na perspectiva da educação rural, sempre foram excluídos. Assim, essas iniciativas vêm provocando o Estado a possibilitar a construção de políticas públicas que respeitem as especificidades da vida no campo, valorizando a diversidade que é peculiar a esses espaços.

Em face das discussões e reflexões tecidas no decurso dessa ideação, reafirma-se que o viés neoliberal impossibilita a força estatal de garantir condições materiais para a efetivação de serviços educacionais específicos para as populações campestres. Todavia, na contramão desta ordem, surgem movimentos sociais de caráter contra-hegemônico que lutam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, J. L.. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº. 7.352, de 04 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207352&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.
- BREMM, C. de. **Políticas educacionais de nucleação das escolas rurais do campo no município de São Paulo das Missões/RS**. Dissertação de Mestrado. RS. 2015.
- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. FERNANDES, B. M.... [et al.]; organizadora, SANTOS, C. A. dos. Brasília: INCR; MDA, 2008.

COUTINHO, A. F. Do direito à Educação do Campo: a luta continua. **Aurora**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 40-48. Dezembro 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Thiago/Desktop/Artigo%203.pzxdf. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1992.

COSTA, S. Sociedade Civil e espaço público. In: **As cores de Ercília**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: Gentili, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IANNI, O. (Org.). Marx: sociologia. SP: Ática, 1992. (Grandes cientistas sociais, 10).

MARX, K. **Para a crítica da economia política** (prefácio). São Paulo, Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDICI, R. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**. nº. 29, Curitiba, nov. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. IstvánMészáros; [tradução Isa Tavares], - 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

PAIVA, M. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola. 1985.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 13 ed. Campinas. SP: Autores Associados, 1993.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo.** 2014. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília, 2014.

SALVADORI, M. L. 1977. **Gramsci e il problema storicodellademocrazia.** 3ª ed. Torino: Einaudi.

SILVA, M. do S.. Os Saberes do Professorado Rural: construídos na vida, na lida e na formação. **Mestrado em Educação.** Recife:PE. 2000.

SILVA, M. E. B. R. **O Estado em Marx e a Teoria Ampliada do Estado em GRAMSCI.** Mestrado em Ciências Sociais, UFRN, texto escrito em 1999.

VASCONCELOS, K. E. L.; SILVA, M. C. da S.; SCHMALLER, V. P. V. **(Re)visitando Gramsci:** considerações sobre o Estado e o poder. R. K., Florianópolis, v. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802013000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.