

Movimentos sociais, direção ético-política e educação do campo

Clésio A. Antonio¹

Resumo

¹ Professor Adjunto da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Curso de Pedagogia e Pedagogia para Educadores do Campo. Membro do Grupo de Pesquisa RETLEE (CNPq/Unioeste). E-mail: clesioaa@yahoo.com.br

Recebido: 15/Out/2011
Aprovado: 30/Nov/2011

O artigo toma como referência o movimento “Por uma Educação do Campo”, identificando elementos importantes de prática social para pensar e definir, a partir das relações sociais, a educação e escola para o campo brasileiro. Assim, compreende-se o movimento “Por uma Educação do Campo” como um movimento popular de base política e educativa dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo para as escolas do campo. Esse é um movimento reivindicatório que está sustentado por reflexões e ações ou práticas políticas acerca da educação integrada a um projeto popular de sociedade, que possa se materializar através de políticas reconhecidas no direito social moderno, como a educação. Portanto, compreende-se que o movimento em análise diz respeito a um processo social com suas contradições ou conflitos relativos à Educação do Campo e demarca elementos importantes de discussão acerca da trajetória histórica dessa educação no país.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Ação política. Educação do Campo.

Social Movements, Direction Ethical Politic and Education of the Countryside

Abstract

The article takes as reference the movement “For an Education of the countryside”, identifying important elements of the social practice to think and to define, from the social relations, the education and school for the brasilian field. Thus, the movement “For an Education of the countryside” is understood as a popular movement of politic and educative base of the social movements of the countryside and of propositive character to the context of the educative work for the schools of the countryside. This is a demanding movement that is supported by reflections and actions or practical politics concerning the integrated education to a popular project of society, that can be materialized through recognized politic in the social modern right, as the education. Then, it is understood that the movement in analysis says about a

social process with its contradictions or conflicts relative to the Education of the Countryside and demarcates important elements of the discussion around of the historical trajectory of this education in the country

Keywords: Social Movements. Politic Action. Education of the Countryside.

Introdução

A luta popular pela Educação no Campo no interior do movimento “Por uma Educação do Campo” constitui uma importante questão de definição social, orgânica e singular à educação e à escola na sociedade brasileira, justificando-se a necessidade de construção de propostas para uma educação plena.

O movimento “Por uma Educação do Campo” é temporalmente situado no contexto das políticas educacionais para o campo no final dos anos noventa do último século, com elementos importante de caráter educacional presentes durante a última década. A definição desse marco temporal, para a configuração de um período histórico de análise às formulações de necessidades e apontamentos críticos à educação ou escola no campo, dá-se pelo próprio surgimento desse movimento mais definido na agenda pública educacional no país. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, como um programa de educação de trabalhadores rurais em projetos de assentamento da reforma agrária, é uma proposta dos movimentos sociais do campo. Esta foi forjada no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em Brasília em 1997, e se torna uma das referências de luta social por educação do campo, ou mesmo de sua efetivação no Brasil (MOLINA, 2006). Tem-se, como exemplo resultante dessa referência, a realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, em Luziânia/GO. Esta Conferência foi promovida com o apoio das entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e pela Universidade de Brasília – UnB. Essa foi uma Conferência que definia ainda, como questão fundamental, a escolarização básica no campo. Uma questão que foi ampliada para toda escolarização, desde a Educação Básica à Educação Superior. Ampliação esta que ficou representada no Seminário Nacional

“Por Uma Educação do Campo”, realizado em 2002, Brasília/DF, e na II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, realizada em 2004, Luziânia/GO.

Parece que a mudança para um contexto um pouco mais favorável à agenda da Educação do Campo pode ser observada na gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, ainda que não seja preocupação deste artigo em descrever e analisar esse contexto. As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC em março de 2002, ainda durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, mas não consideradas por esse Ministério. As mesmas foram apenas implementadas pelo governo Lula após intensa articulação entre os movimentos sociais do campo (MUNARIM, 2008)¹.

Das eleições de 2002 ao início do governo Lula se constitui um período de ampliação do movimento “Por uma Educação do Campo”, tendo como exemplo a participação do movimento sindical dos trabalhadores rurais, que reúne sindicatos, federações congregados na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG. Fortalecendo este movimento, forma-se também nesse período a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” constituída pelas entidades acima referidas e que deram suporte à organização da I Conferência. No início do governo Lula, no segundo ano, é instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD e nela a Coordenação-Geral de Educação em 2004, mesmo ano que ocorre a II Conferência Nacional de Educação do Campo, que marca uma nova forma de relações com o Estado, ainda que limitada. Quanto a esses limites, Munarim (2008, p. 58) assim se refere: “Restaria dizer que nesses órgãos, em que pese a presença de pessoas favoráveis, está posto, hegemonicamente um pensamento adverso aos pleitos dos povos do campo por uma *Educação do Campo*”.

Enquanto precursores no movimento “Por uma Educação do Campo”, há o envolvimento de dois segmentos de representantes da classe trabalhadora do campo, no Brasil. Trata-se, mais especificamente, dos agricultores privados da posse ou da propriedade da terra ou que dela são expulsos, ou possuidores de pequenas propriedades, envolvidos com movimentos sociais pela necessidade de continuarem vivendo da terra. Este primeiro segmento encontra-se organizado em diferentes

¹ “É assim, por exemplo, que a ‘Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003’ apresenta um título específico com seis itens sobre Educação do Campo em perfeita sintonia com a pauta do ‘Grito da Terra Brasil-2003’ que, por sua vez, apresenta um capítulo com nove itens. Em ambos os casos, aparecem em primeiríssimo lugar a ‘Implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo’. (MUNARIM, 2008, p. 65).

movimentos sociais populares que constituem a Via Campesina – Brasil. O outro é constituído de agricultores familiares filiados aos sindicatos de trabalhadores rurais, que constituem as federações coordenadas pela Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG (RIBEIRO, 2010).

Ao se tomar como referência o movimento “Por uma Educação do Campo”, elencam-se elementos importantes de prática social para pensar e definir, a partir das relações sociais, a educação e escola para o campo brasileiro. Assim, compreende-se o movimento “Por uma Educação do Campo” como um movimento popular de base política e educativa dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo para as escolas do campo. Ou seja, esse movimento se caracteriza por responder a determinadas questões sociais, que, no caso da Educação do Campo, além dos elementos que respondem imediatamente, como a precarização da situação da rede escolar no campo, ele é também resposta ao processo educativo realizado nessas áreas como um todo.

O movimento “Por uma Educação do Campo” no Brasil coloca a luta pela educação na perspectiva da população que a faz, os trabalhadores rurais, que, em sua diversidade estão compreendidos no Movimento Camponês que dá unidade às suas lutas (RIBEIRO, 2010). Nesse sentido, confrontam-se necessariamente como a educação comumente pensada para estes grupos sociais, visto que assim “a educação rural deixa de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação e torna-se uma reivindicação de uma classe social (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p. 81-82). Um movimento, ainda, em que a função social e cultural da educação e da escola é “enriquecida na medida em que se articula organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

Esse é um movimento que aponta a necessidade de construção de uma “educação específica e diferenciada, isto é, alternativa”, do mesmo modo que seja “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” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23). Ou seja, é um movimento popular com práticas de reivindicações e proposições dos movimentos sociais do campo

organizados na Via Campesina², e que por tais práticas constituem-se como protagonistas de ações políticas coletivas na/pela Educação do Campo para superar um quadro social de acesso à educação.

Discute-se, principalmente, neste artigo, acerca da direção ético-política em conflito na sociedade que traz, assim, implícita a questão da hegemonia, da qual o trabalho ativo de formação cultural e política ganha importância por sua natureza social de contestação na luta por educação no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”. A importância social do movimento “Por uma Educação do Campo” traz em si a função educativa para essa discussão. Os movimentos sociais populares do campo podem ser considerados educativos pelo caráter social e político presente no interior de suas reivindicações, ainda que possam também ser tomados como educativos pelos processos que desenvolvem de formação política e cultural com os sujeitos que neles estão envolvidos. Valorizada a primeira dimensão, constitui-se um interesse de análise por ser um movimento com conteúdo político e educativo, ou de base política e educativa, relacionado à necessidade ou luta social histórica e específica por educação ou escola associada às demandas das classes populares, no caso, as referentes aos movimentos sociais populares do campo. Para concluir, busca-se indicar elementos para a contínua análise crítica acerca da educação e mudança social. Neste sentido, optou-se trazer algumas categorias analíticas propostas por István Mészáros, no sentido de construir algumas correspondências importantes aos desafios que a Educação do Campo coloca para a relação entre educação e sociedade em seus processos contraditórios de transformações.

Um projeto educativo para o campo é um projeto ético-político

O projeto educativo em construção pelos movimentos sociais populares do campo está envolvido na condição da possibilidade de legitimá-lo, como também de constituir mecanismos mobilizadores de identidade política que se contraponham aos projetos educativos contraditórios e aos interesses de classe neles contidos. Projetos que podem tomar o sentido de representação das demandas desses

2 A Via Campesina é um movimento internacional e nacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Fazem parte da Via Campesina - Brasil os seguintes movimentos: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Agricultores Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral pela Terra (CPT), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

movimentos, como aquilo que Enrique Dussel aponta na relação com a hegemonia. Ou seja, para este autor, “hegemônica seria uma demanda (ou a estrutura coerente de um grupo de demandas) que consiga unificar em uma proposta mais global todas as reivindicações, ou ao menos as mais urgentes para todos” (DUSSEL, 2007, p. 55).

Compreende-se que os movimentos sociais populares do campo estão envolvidos na construção da “hegemonia”³ de modo amplo na esfera social ou estatal, constituindo formas de intervir politicamente no âmbito da institucionalidade capitalista em permanência. No caso analisado essa construção significa a direção cultural ou ético-política que sustenta de modo amplo os princípios formativos da luta social e que efetiva as orientações ao projeto educativo que a ela está relacionado organicamente. Essa compreensão permite dizer que um projeto educativo não pode ser abordado desvinculado das relações de amplitude estruturais da sociedade, porque é sobre seus princípios que está efetivamente assentada a formação cultural das classes subalternas. Como aponta Gruppi (1978), o conceito de hegemonia é apresentado pelo pensamento gramsciano “em toda sua amplitude”, ou seja, “como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer” (GRUPPI, 1978, p. 3).

A concepção gramsciana de ‘hegemonia’ parece ter como objetivo justamente sublinhar a importância da direção cultural e política que pode ser construída pelas classes subalternas. 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 e, ao visar a conquista da sociedade política (Estado) institui um modo para a manutenção da hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). Ou seja, como mesmo observa Dourado (2001, p. 283), a respeito dessa concepção que, a compreende como não é negligenciadora do caráter de classe do Estado capitalista, ao mesmo tempo que não o coloca “como mero árbitro dos

³ Conforme Luciano Gruppi, a palavra ‘hegemonia’ tem origem num verbo grego, do qual advém o significado de: dirigir, guiar, conduzir. Para o autor, Gramsci “usa esse termo não só no sentido tradicional que salienta principalmente a dominação, mas no sentido originário da etimologia grega (‘direção’, ‘guia’). [...] toma esse termo de Lênin, que o usou em 1905 justamente para indicar a função dirigente da classe operária na revolução democrático-burguesa. [...] Gramsci chama a ditadura do proletariado de hegemonia porque quer salientar a função dirigente, a conquista do consenso, a *ação de tipo cultural e ideal* que a hegemonia deve desempenhar” (GRUPPI, 1987, p. 78).

embates sociais, mas sim, uma concepção que “aponta a fertilidade dos movimentos sociais que vão lhe endereçando uma feição ampliada”.

A noção de hegemonia está articulada à concepção gramsciana que se propõe compreender as características da formação e reprodução das relações de poder na sociedade. Esse aspecto, implícito a essa noção, aponta que os movimentos sociais do campo sustentam, pela ação política, a defesa e a definição da direção ético-política sobre os projetos educativos em conflito na sociedade, já que “as lutas reivindicatórias são ações políticas” (DUSSEL, 2007, p. 55). Ou seja, por essa compreensão, “se as ações alcançarem esse nível de unidade, podemos dizer que a ação se tornaria hegemônica”; isso não significa “que não haja grupos antagonistas, minorias opostas, cujas reivindicações muito provavelmente deverão ser atendidas no futuro” (DUSSEL, 2007, p. 55).

Por isso, 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 no desenvolvimento das forças sociais e com o papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política. Nesse sentido compreende-se a possibilidade de constituição de um projeto cultural que advém no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”, a partir de forças de mobilização ou de legitimação social e política. Com isso torna-se possível esclarecer a função dos intelectuais como organizadores da hegemonia. Como salienta Gramsci (2000, p. 15):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...].

A partir desta compreensão, pode-se dizer que a hegemonia ocorre por uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política de disputa, peculiar à ação dos movimentos sociais do campo no interior da sociedade liberal. Uma vivência que expressa os modos como as classes subalternas não aceitam o consenso suficiente na institucionalidade política, como também a negação deste quando os interesses dessas classes não são atendidos. Ou seja, é nessa vivência que os movimentos sociais exercem a dimensão do intolerável e que se pode produzir “a irrupção de uma consciência coletiva crítica que rompe o consenso e se apresenta como desacordo social” (DUSSEL, 2007, p. 125).

Conforme se desenvolvem e se interrelacionam as forças em luta, têm-se ou não os fortalecimentos das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização na esfera da sociedade civil. A luta social, como esfera de hegemonia, implica uma ação que, voltada para a efetivação de um resultado objetivo no plano social, pressupõe a construção de um universo ideológico e cultural, ético-político ou uma nova concepção de mundo.

Esse universo ideológico e cultural parece que está em construção quando um projeto educativo é expresso socialmente pelos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais do campo. O que talvez signifique uma relação com a formação de uma consciência crítica, concepção de mundo coerente e unitária, para que esses mesmos sujeitos identifiquem o que querem com um projeto educativo. Gramsci sugere que isso estará presente quando da necessidade de construção de hegemonias conflitantes no plano social:

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. (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Os processos sociais que envolvem “hegemonia” podem representar para os movimentos sociais populares do campo o trabalho ativo de formação cultural e política para resistir a projetos educativos que a eles se contrapõem, constituindo articulações no âmbito da sociedade em geral em defesa de um projeto popular de educação para o campo.

Movimentos sociais do campo como sujeito coletivo da ação política

A importância do trabalho ativo de formação cultural e política tratada anteriormente coloca à frente a discussão sobre ação política, pois ela se justifica pela natureza social de contestação da luta por educação no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”. As ações coletivas que colocam no contexto social a questão da Educação do Campo vêm dessa natureza⁴, pois se vinculam às ações práticas dos movimentos sociais populares. Estes podem ser reconhecidos como expressão da contestação social que expressam no processo democrático,

⁴ Medeiros (2007) exemplifica bem essa relação, pois demonstrará como essas ações coletivas dos movimentos sociais populares do campo vão trazer, por exemplo, os temas dos jovens e educação no contexto das lutas do campo dos últimos anos.

já que suas ações podem ser tomadas como “possíveis práticas constitutivas da democracia” (GRZYBOWSKI, 1990, p. 13).

Juntamente com seus mediadores, os movimentos sociais populares questionam as barreiras autoritárias e ampliam progressivamente os espaços da democratização que, tendencialmente, interferem na redução das “diferenças de poder” (BRUNO, 2007, p. 12). Portanto, tomam-se aqui os movimentos sociais do campo, com suas práticas e mobilizações definidas, como “nascidos no campo da ação coletiva” (PAOLI, 1995).

Nesse sentido, a questão da ação política, no que ela se apresenta como âmbito da ação prática dos movimentos populares do campo para expressar suas necessidades, é posta aqui como aquela em que a luta social expõe as contradições estruturais da sociedade de classes por mecanismos diversos no interior das classes populares⁵. Significa, assim, discutir a ação política como uma esfera não desvinculada da estrutura social, mas como ações práticas de mobilização ou de enfrentamentos que levam a expressão das necessidades que as classes populares do campo colocam de várias formas ou possibilidades na sociedade. Ou como aponta Martins (1990, p. 81): “A história política do campesinato brasileiro não pode ser reconstruída separadamente da histórica das lutas pela tutela política do campesinato”.

Considerando um contexto de amplitude latino-americana, Ianni (1985) vai reafirmar que os movimentos políticos mais notáveis nesses países “revelam a influência de movimentos camponeses”. Ou seja, “o zapatismo, villismo, cardenismo, aprismo, indigenismo, populismo, castrismo, guevarismo e sandinismo estão influenciados pelas reivindicações e lutas dos trabalhadores do campo” (IANNI, 1985, p. 16).

As ações políticas estão imbricadas com o desenvolvimento do capital, e deste confluem os conflitos de classe a partir da pressão exercida pelos movimentos sociais do campo nas suas lutas por terra e por educação. Como apontou Grzybowski (1990, p. 17), “mas as estruturas precisam ser fecundadas pela vontade para gerarem movimentos”. Ou ainda, como continua na mesma obra e página:

A percepção de interesses comuns no cotidiano, nas condições mais imediatas de trabalho e vida, percepção produzida a partir de e na

⁵ Entre essas ações políticas, organizadas por esses movimentos sociais populares do campo, pode-se caracterizar como esferas sociais de ações coletivas (ex.: Articulações Estaduais e a Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”), conferências, seminários, audiências públicas com agentes do Estado, manifestações públicas, experiências educativas de mobilização de comunidades, assentamentos e acampamentos com escolas do campo, entre outras formas que se apresentam na agenda social e pública sobre a Educação do Campo no país.

oposição com outros interesses comuns, as coletivas de resistência, etc., são um conjunto de condições necessárias dos movimentos.

Por conseguinte, é possível compreender que nessa relação as necessidades populares são vivenciadas e interpretadas pela experiência de classe e suas elaborações subjetivas são construídas na multiplicidade de experiências dos homens e mulheres em coletivos presentes no movimento “Por uma Educação do Campo”. Nessa perspectiva, Thompson (1981) nos esclarece sobre a importância de compreender a “experiência humana” de classe, para além de uma concepção estruturalista interna no marxismo ortodoxo, condicionada pelo determinismo das relações econômicas na prática social e política. Uma compreensão em que as contradições da correspondência entre o modo de produção e processo histórico devem ser relevadas para se compreender as próprias necessidades das classes populares:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos ‘livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa *experiência* em sua consciência e sua *cultura* (as duas expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultante) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Esses elementos mediadores da relação não mecânica entre as ações políticas e a estrutura social, ou das contradições próprias da correspondência entre o modo de produção e o processo histórico, apontam para a importância que se imprime aqui sobre a formação das ações políticas na sociedade a partir dos movimentos sociais populares do campo. O modo como são compreendidas as ações políticas dos movimentos sociais populares do campo faz diferença nas interpretações sobre os “conteúdos” das causas desses movimentos sociais, já que são muitas vezes desvirtuadas por seus opositores ideológicos e de classe.

As possibilidades de enfrentamento são constituídas de modos variados pelas classes populares. Assim, a abordagem do conflito, da dinâmica histórica, da relação entre consciências e realidade, toma a inserção dos seres humanos em suas práxis numa determinada realidade social. Como afirmaram Marx e Engels (1989, p. 37) (1978, p. 130), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência”. Ou, “a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. Do mesmo modo, Oliveira (2003) parece

representar esse entendimento quando diz que “o motor da história são os interesses concretos das classes, vale dizer a consciência, mesmo imperfeita, dos sujeitos constitutivos: ‘os homens fazem a história’” (OLIVEIRA, 2003, p. 125-126). Ou ainda, que “a política não é externa aos movimentos de classe, isto é, a classe se faz na luta de classes” (OLIVEIRA, 2003, p. 128).

Esta abordagem configura-se como ferramenta fundamental de análise sobre o sujeito coletivo *movimentos sociais do campo* e, correspondentemente, sobre a esfera política em que as suas ações são engendradas. Portanto, compreender essas ações é tomá-las nos meandros das possibilidades de transformação social, o que equivale a adentrar no âmbito das tensões, dos conflitos ou das contradições na sociedade em sua formação interrelacionada pelas esferas da “sociedade civil” e “sociedade política”, como propôs Gramsci, conforme visto anteriormente.

A partir dessas considerações sobre a ação política da classe trabalhadora acerca de direitos políticos e sociais, reafirmam-se como elas incorrem sobre a discussão da importância da ação política na estrutura social vigente, já que é por essa ação que os projetos sociais são pautados por interesses conflitantes no rumo das questões da vida social, como a educação.

Educação do Campo como movimento de base política e educativa

Neste momento o objetivo é desenvolver questões mais próprias do âmbito educacional. Para isso, alguns pontos são importantes de questionamento ou de orientação às análises. Para essa finalidade formulamos algumas indagações: Será que ocorrem relações sociais e políticas importantes para que se possa compreender o papel dos movimentos sociais populares do campo na função da educação na sociedade? Em caso afirmativo pode-se considerar que a luta por Educação do Campo, a partir dos movimentos sociais populares do campo, inclua componentes políticos e educativos da relação educação-sociedade? O que revela a relação orgânico-pedagógica que os movimentos sociais populares procuram construir no processo de formação cultural pela Educação do Campo, nas relações sociais de classe? Ou melhor, há relação e, em caso positivo, de que natureza, entre as demandas específicas dos movimentos sociais do campo nas suas lutas por escola e a transformação da realidade social?

Não é intenção deste tópico construir a história da formação do movimento “Por uma Educação do Campo”. Objetiva-se, isto sim,

apontar elementos de análise sobre o que pode estar envolvido, como de importância social, política e educacional, na existência de um movimento de base política e educativa acerca de relações com a direção cultural e política do projeto educativo popular, considerado a partir da luta por educação pelos movimentos sociais populares do campo. Assim, seu caráter político é compreendido porque alcança uma relação com a necessidade por educação, visto que as propostas dos movimentos sociais do campo para uma educação plena são importantes modos de resistência às práticas políticas concretas que tendem a não identificar questões sociais e culturais pertinentes ao campo. Diz-se do caráter educativo do movimento “Por uma Educação do Campo” porque se considera que a luta por educação e escola é por aquela que se construa através de um processo de transformação na sociedade ou na realidade social que envolve o campo. Seu caráter educativo é assim tomado porque é um movimento que aponta importantes preocupações sobre a função social da educação e da escola e como a luta por estas se coloca na sociedade a partir do movimento supramencionado.

Do mesmo modo, não será abordado aqui o movimento “Por uma Educação do Campo” como educativo no sentido de suas práticas serem educativas, mas porque ele traz em si a função educativa para a análise. Ou seja, não se considera aqui a perspectiva de tomar os movimentos sociais populares como educativos em razão das atividades de caráter social e político que os sujeitos envolvidos experienciam em processos culturais com propósitos educativos. Assim, não se desenvolve a indicação sobre o quê de educativo as lutas sociais dos movimentos sociais propiciam com essas experiências, como a mais específica “formação política e organização dos trabalhadores” no MST (BEZERRA NETO, 1999, p. 50). Ou mesmo a partir da aceção desse movimento como “sujeito pedagógico”, “como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem” (CALDART, 2004, p. 315). Nessa perspectiva, estar-se-ia tomando o movimento social, a partir de suas demandas, que “gera ou constitui-se num processo educativo para a população reivindicante” (GOHN, 2001, p. 174-175).

Ainda a partir dessa perspectiva, o movimento social, enquanto práxis social, na aceção de Arroyo (2002, p. 79), “traz em si uma revolução no saber, no conhecer-se, educar-se e formar-se das classes”, já que as “diferentes lutas educam as classes trabalhadoras e redefinem sua visão do social. No mesmo movimento global em que refazem o social se fazem como sujeitos sociais conscientes com identidade coletiva”. Como

também para Vendramini, quando assim se refere às práticas dos movimentos sociais:

Os movimentos sociais na cidade e no campo, entre eles o Movimento Sem Terra, têm sido uma forma criativa e eficaz de mobilização das populações excluídas do processo produtivo e político. Alguns são movimentos de caráter político (oposição à outra classe) e sempre apresentam um viés educativo, por favorecerem o aprendizado prático da união e organização dos trabalhadores e a apreensão crítica de suas condições de vida e trabalho. (VENDRAMINI, 2000, p. 41).

O movimento “Por uma Educação do Campo” é tomado aqui como movimento de base política e educativa porque ele é caracterizado pela necessidade ou luta social por educação ou escola, o que lhe imprime um sentido próprio de não ser ainda um movimento social. A necessidade ou luta social por educação é um elemento de interesse social que imprime certa coesão com diversos sujeitos sociais, que vão dos movimentos sociais propriamente ditos, como o MST, até os apoiadores dessa causa nas universidades, na burocracia do Estado, nas organizações sociais etc.⁶ Talvez pela natureza dessa causa importante na sociedade, esse movimento coloque-se na condição potencial de ganhar o *status* de um movimento social orgânico, de “interesse geral”, pelo seu conteúdo político e educativo, mesmo que ainda se constitua a princípio como um “movimento social que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas” (MUNARIM, 2008, p. 58). Para esse autor, o movimento “Por uma Educação do Campo”, que ele se refere como “Movimento de Educação do Campo”, pode ser representado desse modo:

Talvez, em vez de falar em “Movimento de Educação do Campo”, mais próprio seria dizer da existência de movimento e organizações sociais com solidez inédita em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, em vez de um movimento em si, a Educação do Campo se constituiria num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos diversos. (MUNARIM, 2008, p. 61).

Por conseguinte, é esse movimento que, por suas estratégias e práticas, expressa uma dimensão de organização, tendo em vista a “perspectiva de construção de uma *‘identidade da educação do campo’*,

⁶ Furtado (2004, p. 68) chama a atenção para os vínculos desse movimento com outros setores da sociedade civil, já que a realidade da Educação do Campo “[...] vem aos poucos sendo desvendada através da visibilidade que têm conseguido ter os movimentos sociais, não só por suas lutas, bem como pelas parcerias estabelecidas com as universidades, com organizações não governamentais (ONGs) e diferentes instituições nacionais e estrangeiras, que têm possibilitado experiências e estudos que considerem os sujeitos, atores das descobertas das contradições da sua realidade e que os possibilitem ganhar voz”.

num processo de duas faces, a face de cunho pedagógico e a de cunho político” (MUNARIM, 2007, p. 14). Na face pedagógica, estão representadas as iniciativas de inovações que experimentam métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. O que, para Arroyo (1999), significa, a partir dessas iniciativas, que está ocorrendo um “movimento social e cultural e, também, junto a ele, um movimento educativo renovador”; um “movimento de renovação pedagógica com raízes populares e democráticas” ímpar em nosso país (ARROYO, 1999, 8-9)⁷. Na face política, salienta-se a questão do direito à educação como um direito público subjetivo, que “dá suporte jurídico às lutas populares por educação universal e adequada às diversidades que enriquecem o país” (MUNARIM, 2007, p. 15).

Ainda que compreendido desse modo, como não sendo um movimento social orgânico em sua constituição social e histórica, isso não significa que se pretenda fazer uma análise que desconsidere a relevância social da causa. Uma das razões é porque essa “agenda comum” do movimento “Por uma Educação do Campo” está sustentada para que a educação esteja integrada a um outro projeto de sociedade, que se materialize no campo como um projeto democrático-popular. É por esse ensejo que o respectivo movimento atinge importância social à análise das causas da classe dos trabalhadores perante as políticas sociais. Talvez por consideração dessa importância, Vendramini (2007) não chegue a discorrer sobre a caracterização ou não desse movimento como sendo um movimento social, mas que, por pertinência da luta, represente aspectos embrionários ou conexos de um movimento social. Ou seja, para a autora a causa da educação do campo “não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas”, e sim “de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social” (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Manifesta-se, a partir dessa importância dada aos movimentos sociais na apreensão crítica da realidade social, o valor da interação ativa

⁷ Intelectuais com vínculos diretos com os movimentos sociais populares do campo, como o MST, representam tais aspectos: “[...] fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo e aprender dos processos de formação humana, que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles.” (CALDART, 2004, p. 118). Para outra, sem vínculo direto com os movimentos sociais, o que vem ocorrendo no movimento de “Por uma Educação do Campo” é assim representado: “Uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo vinculado ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo” (VENDRAMINI, 2007, p. 136). Essa última autora já esboçava no início da atual década a formação desse movimento associado a um projeto popular para o Brasil, exemplificando pela ocorrência no final dos anos noventa de conferências sobre a Educação do Campo, com organização e participação do MST, CNBB, UNICEF e UNESCO, entre outras organizações e representações (VENDRAMINI, 2000).

dos sujeitos em processos de mudanças sociais. As lutas sociais conscientizam os trabalhadores porque elas revelam as contradições nas estruturas sociais. Mészáros (2007, p. 302) identifica esse processo “como *interação social* no melhor sentido do termo”, já que essa forma de interação é “uma interação social plena de significado, fundada na *reciprocidade mutuamente benéfica* entre os indivíduos sociais e sua sociedade”. Um processo que contraria o modo como os indivíduos são postulados nas relações sociais a partir de uma ordem social que não incubem a esses uma atuação real nas esferas de decisões, que em si própria são coletivas e não individuais⁸. Portanto, para o autor, a “interação social” ativa dos sujeitos em processos societários de transformações está relacionada a uma outra alternativa de sociedade, ao mesmo tempo em que manifesta uma “consciência positiva” à transformação daqueles envolvidos:

A consciência dos indivíduos sociais que opera nessas relações das alegações concorrentes a ordem sociometabólica estabelecida e sua alternativa hegemônica é, em primeiro lugar, sua consciência da necessidade de instituir com êxito uma alternativa historicamente sustentável à crescente destrutividade do modo de controle socio-reprodutivo do capital. Ao mesmo tempo, no que concerne à autoconsciência e à autodefinição historicamente apropriada das pessoas envolvidas, a consciência exigida dos indivíduos sociais engajados no processo de transformador é sua consciência positiva de que estão ativamente engajados na instituição da única ordem hegemônica alternativa plausível sob as circunstâncias vigentes. (MÉSZÁROS, 2007, p. 309).

É essa perspectiva que talvez esteja presente na identificação de Ribeiro (2007), quando discorre sobre as lutas por educação, a partir dos movimentos populares do campo, e que é importante destacar:

Reivindicada como um direito pelas famílias dos agricultores através dos movimentos sociais populares do campo, a Educação do Campo não só coloca em xeque certas tecnologias que ameaçam a vida no Planeta, como nos intima, enquanto educadores, a pensar que educação será esta. (RIBEIRO, 2007, p. 112)⁹.

⁸ Para o autor, “a emergência e o fortalecimento dessa reciprocidade mutuamente benéfica estariam completamente fora de questão se alguma autoridade designasse que os vários aspectos da ordem hegemônica alternativa, incluindo suas *determinações estruturais* mais importantes, devessem permanecer além do alcance dos indivíduos sociais. Sua ‘autonomia’ nesse caso equivaleria a nada, como de fato significa nada no caso das postuladas ‘escolhas soberanas’ feitas pelos indivíduos na sociedade de mercadorias”. (MÉSZÁROS, 2007, p. 302).

⁹ A autora mantém essa direção político-educativa em outros trabalhos: “[...] meu trabalho, entretanto, se insere nesse processo de busca de perspectivas para traçar uma nova concepção de educação enraizada nos movimentos sociais de caráter emancipatório, que transcenda os limites do treino, da disciplina e da preparação para o mercado de trabalho que caracteriza a escola burguesa.” (RIBEIRO, 1999, p. 8).

Essa perspectiva sugere a construção de processos conscientes de transformação social nos quais os trabalhadores lutam por escolas, ao mesmo tempo em que fazem avançar possíveis processos de transformações na sociedade. O avanço, no sentido de qual é o papel desempenhado pela classe trabalhadora, vem relacionado com a tendência à transformação das relações sociais. Ou seja, como observa Snyders (1981, p. 104), porque “são os trabalhadores que reivindicam, para os seus filhos, uma escola realmente aberta a todos; a sensibilidade às injustiças da escola agudiza-se paralelamente com a convicção de que é possível uma outra sociedade”. Essa relação de possibilidade forma-se porque a escola transformada, progressista, sustenta-se por um apoio social que é necessário, coadunado pelo conjunto de uma sociedade progressista, que aqui, neste caso analisado, os movimentos sociais do campo podem ser alguns de seus representantes. Um processo que sugere uma relação política casada com a luta por educação ou escola. Ou como demonstrou Charlot (1986), na discussão que desenvolve sobre as idéias pedagógicas oriundas das crises sociais políticas, porque na sociedade, quando “as tensões crescem e os conflitos se exacerbam”, ela própria, a educação “deixa de aparecer como um processo essencialmente cultural e individual, e se revela explicitamente como o campo das lutas sociais, o que ela é sempre implicitamente”. (CHARLOT, 1986, p. 22-23). Como lembra Paludo (2001, p. 168), “invariavelmente, tanto a política educativa quanto as tendências pedagógicas articulam-se ao movimento das forças políticas e culturais presentes na sociedade”.

Por conseguinte, os interesses da classe trabalhadora por educação ou por escola objetivam também constituir a condição coletiva da cidadania, erguida pelos sujeitos sociais ou grupos organizados da sociedade civil e divergente da acepção de cidadania liberal centrada nos direitos e deveres individuais. Ou seja, uma compreensão que sugere que “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania”, considerando que “ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 1992, p. 16).

Portanto, uma dessas ordens diz respeito à educação como direito humano que produz o próprio movimento “Por uma Educação do Campo”. Na posição de Munarim (2007), este é entendido como um movimento em defesa da educação escolar protagonizado na sociedade civil, não apenas com “alguns poucos educadores populares, mas todos os grandes e principais sujeitos sociais coletivos do campo”, como exemplos do MST e a da CONTAG (MUNARIM, 2007, p. 13; MUNARIM, 2008). Por essas ações esses sujeitos sociais coletivos, são vistos como exemplos de segmentos diferentes da população do campo, mas também para além

desses, que se poderia associar às questões de educação nas zonas rurais, como se referem Silva; Moraes; Bof (2006, p. 73):

A análise da educação no meio rural passa, assim, necessariamente pela compreensão da realidade das lutas pela terra e reforma agrária, dos acampamentos e assentamentos, ou de outras áreas regulamentadas para a ocupação de grupos de quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, entre outros.

A relevância social desse movimento “Por uma Educação do Campo” pode ser representada pela própria preocupação com a educação relacionada às causas sociais não apenas específicas, como a escola do campo¹⁰. Essa questão relevante diz respeito à localização das necessidades por educação associadas a outras, como a transformação social ou a necessidade de viver na condição de trabalhadores não expropriados ou explorados no campo, como visto no segundo capítulo, que os movimentos sociais colocam na sociedade. Ou, ainda, como representa Vendramini (2007, p. 129), quando diz que “a educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”¹¹.

Essa necessidade por educação dos movimentos sociais populares do campo pode ser tomada como uma preocupação histórica, porque recorrente, presente no movimento operário, nos movimentos organizados do campo e no movimento estudantil (VIANNA, 2008). É uma inquietação que vem justificada a partir das “próprias características de permanência” no interior das “propostas de mudanças sociais – parciais ou radicais –”, e pelas quais esses movimentos “demonstraram suas preocupações com a educação”. (VIANNA, 2008, p. 258). Para o âmbito acadêmico, como a universidade, as lutas sociais por educação, colocadas pelos movimentos sociais populares do campo, apontam contribuições recíprocas com as lutas de transformação social que ainda essa autora busca expressar:

¹⁰ A discussão sobre o “Brasil tem sentido” envolveu as questões de dimensões macro à sociedade nacional, sobre a escola que sustenta tais preocupações: “ou segue no caminho e começa a elaborar um outro projeto de desenvolvimento, em outras bases, e que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo, como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país, de ser povo, de fazer história” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 44).

¹¹ Conforme Caldart (2000, p. 62): “Não podemos cair na falácia de que o debate sobre a educação básica do campo substitui, ou é mais importante, do que o debate sobre Reforma Agrária, sobre política agrária e agrícola, sobre relações de produção no campo... Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo”.

Penso que as grandes mudanças ou a luta por elas com a implantação de pequenas brechas no ensino oficial ou pela criação de alternativas a ele não virá principalmente da universidade, mas dos movimentos sociais organizados, o que não exclui a participação de professores e alunos das universidades. Por isso, a colaboração com os movimentos sociais que tentam existir e se fortalecer no País será a maior contribuição que podemos dar como universidade às lutas pela transformação social. (VIANNA, 2008, p. 268).¹²

A educação que vem das pautas dos movimentos sociais tendencialmente é aquela determinada para ser, de certo modo, controlada pelos sujeitos, mesmo provida pelo Estado. O sentido democrático do direito à educação recebe, também, a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, uma direção definida, pela qual os recursos materiais são oriundos do Estado, mas a direção político-pedagógica é de responsabilidade da classe trabalhadora. Essa orientação é sugerida pelos ideários do movimento operário que Marx (1961) sistematizou, quando das suas formulações na “Crítica do Programa de Gotha”:

Isso de “*educação popular a cargo do Estado*” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos das escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições mediante inspetores do Estado [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. [...], onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, 1961, p. 225).

Esse sentido de controle democrático-popular sobre a educação ou formação escolar, explicitado pelas lutas dos movimentos sociais do campo, traz no seu interior os desafios do controle da educação na sociedade, o que representa um elemento fundamental no conflito de forças sociais. Nesse conflito, a extensão da luta por direitos sociais constitui a direção que os movimentos sociais do campo imprimem às condições da cidadania ampliada, já referida, como possibilidade histórica nas condições atuais na sociedade capitalista. Trazem, assim, em potencial todo caráter inovador de princípios educativos a partir da

¹² Souza (2007, p. 49) também aponta elementos dessa relação: “Os movimentos sociais populares têm constituído um espaço permanente de confronto de saberes num processo em que as necessidades populares se transformam em demandas sociais (econômico-ideológicas) e se elaboram propostas para sua satisfação: projetos emergenciais e históricos. São experiências culturais significativa para as pessoas dos diversos segmentos das diferentes camadas da classe trabalhadora e dos intelectuais comprometidos com esse processo. São, assim, transcendentais para o conjunto das sociedades brasileira e latino-americana”.

relação orgânico-pedagógica da luta pela escola num movimento social. Como lembra Nosella, “é na relação orgânico-pedagógica entre uma Escola e um determinado movimento social objetivo que se deve procurar, no entender de Gramsci, o princípio didático inspirador” (NOSELLA, 2004, p. 97). Esses são elementos da reorganização do projeto educacional e se dizem voltados para o sentido democrático-popular à Educação do Campo. Portanto, uma educação contraditoriamente constituída da formação dos interesses antagônicos na sociedade, pela qual os trabalhadores do campo vêm historicamente resistindo às mais variadas formas de expropriação material e imaterial.

A construção da Educação do Campo na esfera da política educacional sugere que vem pautada no sentido de apontar a necessidade de uma outra provisão de recursos materiais e de controle político-pedagógico. Talvez, por isso, a luta por educação represente para os movimentos sociais populares do campo o trabalho ativo de formação cultural para resistir aos projetos educativos hegemônicos, constituindo articulações no âmbito da sociedade em geral em defesa de um projeto democrático-popular de educação. Nesse sentido, é na função social que coube à escola em seus pilares modernos, necessária e fundamental em nossa realidade social, que está presente a contradição ao sentido democrático-popular para que seja defendida como âmbito fundamental da formação intelectual e filosófica para a classe trabalhadora. Como demonstrou Gramsci (2000, p. 19):

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis).

Contudo, Gramsci, ao ensinar que toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, indica que o processo educativo constitui-se numa ação que extrapola os limites da escola, o que significa sua função orgânico-pedagógica a partir dos movimentos sociais. Percebe-se esta relação na sociedade também no papel do *partido*, que assume as ações políticas associadas à “reforma moral e intelectual”, o qual o autor identifica como o “intelectual coletivo”, o “educador permanente” (JESUS, 1989). Ou ainda, no papel do

“intelectual orgânico” que é o interlocutor das massas, importando sua função, “que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual” (GRAMSCI, 2000, p. 25). Assim, Gramsci adota em sua reflexão pedagógica o desenvolvimento do homem social, autônomo, capaz de pensar, com visão ampla, complexa, para dirigir ou controlar quem dirige, “porque governar é uma função difícil” como âmbito de poder essencial constituidor da democracia política (NOSELLA, 2004, p. 42). Esse desenvolvimento, considerado por Gramsci, é possível de identificar numa unidade entre a aquisição da capacidade de dirigir e da capacidade de aprender tecnicamente uma formação produtiva em constante transformação:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades de preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (GRAMSCI, 2000, p. 50).

Quando ocorre essa identificação de grandes objetivos ou lutas sociais associadas à educação no movimento “Por uma Educação do Campo”, enquanto preceitos do projeto educativo popular expressos pelos movimentos sociais populares do campo, considera-se que esse projeto está no seio das lutas democráticas e suas questões educacionais cruciais. Nesse sentido, a luta por educação no movimento “Por uma Educação do Campo” surge não apenas de uma transposição de cada contexto particular dos educadores e educadoras e dos movimentos sociais, mas também de um contexto de inserção analítica e de política de forma mais ampla com vistas à Educação do Campo na sociedade.

Ao enfatizar a dimensão macrossocial de relação dessas problemáticas da educação, os movimentos sociais populares parecem sugerir que há uma busca permanente de legitimação política de sua pauta de luta. Da mesma forma, ao evidenciar outras dimensões, como aquelas da própria configuração da escola na sociedade, ocorre uma consideração fundamental entre estratégias de luta que tendem a suprir o vácuo da construção de sentidos pedagógicos a práticas correspondentes entre aqueles que fazem a Educação do Campo. Portanto, a Educação do Campo no movimento “Por uma Educação do Campo” parece indicar que não se constitui de uma transposição a cada contexto particular da escola no campo, mas também de um contexto mais amplo, no qual a educação na sociedade encontra-se configurada.

Considerações finais

Procurou-se neste artigo discutir a educação ou escola para os povos do campo como resultado das relações sociais, políticas e culturais que manifestam as lacunas da dívida histórica com a educação dos trabalhadores e trabalhadoras em nossa sociedade.

Nesse processo imbricado no interior do capitalismo, as ações coletivas que colocam no contexto social a questão da Educação do Campo estão vinculadas às ações práticas dos movimentos sociais populares contestadores desse sistema. Ou seja, que fazem com que a análise dessas práticas ou de sua ação política não seja tratada como uma esfera desvinculada da estrutura social, e sim como uma instância das necessidades que as classes populares do campo colocam contraditoriamente correspondentes ao modo de produção e ao processo histórico.

Quanto ao processo histórico, as práticas ou ações políticas dos movimentos sociais populares do campo, como as reivindicações sociais associadas no movimento “Por uma Educação do Campo”, incidem sobre as limitações da própria forma de participação social prevista na democracia liberal. Com isso, a contestação dos sujeitos sociais coletivos à ordem social e às políticas sociais, com a Educação do Campo, está posta no seio do projeto histórico de superação da sociedade de classes, ainda que, possivelmente, não estejam assim totalmente definidas para esses movimentos. Por tudo isso, as práticas de luta dos movimentos sociais populares do campo sugerem a dimensão concreta da história adversa às conquistas sociais na sociedade brasileira.

A importância do movimento “Por uma Educação do Campo” traz para a análise a função educativa, pelo caráter social e político presente no interior de suas reivindicações. Pondera-se acerca de práticas educativas representativas não restritas apenas à escola, que as principais limitações da mudança educacional qualitativa estão colocadas nas fronteiras onde ela poderia ser pensada unicamente a partir do âmbito da educação formal ou institucional. Essa é uma crítica que não abrange apenas, por exemplo, aos aspectos do problema do fechamento das escolas no campo, derivados de princípios de racionalização administrativa ou economicista do sistema educativo. Mas se observarmos também, no que tange aos elementos do projeto pedagógico que as escolas, na maioria, estruturalmente pequenas, assumem nesse meio para que alcancem um sentido social à sua importância e de presença no contexto das comunidades em que estão inseridas.

Portanto, reconhece-se que, não só no Brasil, o fechamento das escolas do campo, tendencialmente, é pautado por princípios dessa natureza administrativa, ao mesmo tempo em que assume a condição política e educacional, pois redimensiona outros princípios de caráter pedagógico.

Aquilo que Caldart (2008) menciona como exigência de que a Educação do Campo seja tratada pela tríade: Campo – Política Pública – Educação parece ter se constituído como um agrupamento de questões ou categorias significativas. Como a autora mesmo afirma, “é a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 70). Portanto, questões e temas relacionados ao movimento “Por uma Educação do Campo”, que, como afirmado, tem base política e educativa e uma dimensão popular decorrente de sua origem nos movimentos sociais populares do campo. Estes manifestam âmbitos de reflexão acerca da importância desse movimento no processo educativo e escolar na/da Educação do Campo em construção.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Molina (Orgs.). *Por uma educação básica do campo (Memória)*. Brasília: Editora da UNB, 1999, p. 7-12.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES *et al.* *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-92.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saleté; MOLINA, Mônica Castagna, (orgs). Apresentação. In: *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRUNO, Regina. Sociedade brasileira e democratização: processos políticos, atores sociais e marcos institucionais. In: Romano Jorge O.; ATHIAS, Renato; ANTUNES; Marta (Orgs.). *Olhar crítico sobre participação e cidadania: trajetórias de organização e luta pela redemocratização da governança no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 11-32.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 3), 2000, p. 39-87.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 87-89.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Inkra; MDA, 2008, p. 67-86.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e Perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DOURADO, Luiz Fernando. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela de S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 281- 293.

DUSSEL, Enrique. *20 Teses de política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19-63.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a Educação para a População Rural no Brasil. In: *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 2004.

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

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: A construção da cidadania dos brasileiros*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 1 (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedito Croce). Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 2 (Os intelectuais. Princípio educativo. Jornalismo)*. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Trad. Carlos Nelson Coutinho; apresentação Luiz Werneck Viana. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

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

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminho e descaminhos dos movimentos sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

IANNI, Octavio. *Revoluções Camponesas na América Latina*. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.). *Revoluções camponesas na América Latina*. São Paulo: Ícone Editora, 1985, p. 15-45.

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

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas (Volume II)*. Rio de Janeiro: Vitória, 1961, p. 205-36.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de: luta pela terra e política fundiária: os caminhos das últimas décadas. In: Romano Jorge O.; ATHIAS, Renato; ANTUNES; Marta (Orgs.). *Olhar crítico sobre participação e cidadania: trajetórias de organização e luta pela redemocratização da governança no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 33-64.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: O socialismo no século XXI*. Trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, Mônica Castanha (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antonio. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. Prefácio. In: LENZI, Lucia Helena Correa; CORD, Denise (Orgs.). *Formação de educadores(as) em EJA no campo: compartilhando saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 07-16.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista. O ornitorringo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, Michaela (Org). *Movimentos Sociais e Democracia no Brasil: “Sem a gente não tem jeito”*. São Paulo: Marco Zero, 1995, p. 24-55.

RIBEIRO, Marlene. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? *Revista da UCPel*, Pelotas, 8(1): 5-27, jan.-jun./1999.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho-Educação nos movimentos sociais populares do campo: a Pedagogia da Alternância. IN: CANÁRIO, Rui (Org.). *Educação Popular e Movimentos Sociais: Simpósio Luso-brasileiro de “Educação Popular...”*. Lisboa: EDUCA, 2007, p. 107-120.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A Educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 69-137.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Trad. Maria Helena Albarran. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular e movimentos sociais no Brasil. IN: CANÁRIO, Rui (Org.). *Educação Popular e Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa, 2007, p. 37-80.

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

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

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VIANNA, Marly de Almeida Gomes. A preocupação do movimento operário com a educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 253-272, jan./jun. 2008.