

# EDUCAÇÃO DO CAMPO E A TEORIA CRÍTICA EM GRAMSCI

Claudemiro Godoy do Nascimento<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

## RESUMO

A educação do campo é uma realidade no campo das pesquisas educacionais no Brasil. Muitas abordagens estão sendo realizadas por vários pesquisadores. Dentre os focos temáticos, encontram-se o que denomino de fundamentos da educação do campo com suas mais variadas práticas pedagógicas. Mas, afinal, como poderíamos fundamentar a educação do campo no Brasil? Quais seriam os fundamentos históricos, políticos e filosóficos da educação do campo? São questões em aberto, onde se torna necessário investigar as categorias para que possamos ter maior clareza sobre essa prática pedagógica que ainda desafia as próprias políticas públicas em educação.

**Palavras-chave:** educação do campo; políticas públicas; Gramsci; legislação.

A educação do campo é uma categoria recente nas análises epistemológicas dos educadores brasileiros. Até o início da década de 1990 havia um consenso acerca da educação rural dependente da educação urbana, portanto, uma dicotomia que ainda não conseguimos superar na atualidade, mesmo com o avanço das pesquisas em educação do campo. Não queremos aprofundar essa dicotomia, pois não será parte integrante de nossa reflexão, mas apenas apontar a existência desse problema que consideramos filosófico na relação entre campo-cidade, pedagogia rural-pedagogia urbana.

A partir dos anos 90, os movimentos sociais do campo, em especial, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pela UCC. Graduado em Teologia pelo Instituto de Teologia Santa Úrsula. Mestre em Educação pela Unicamp. Doutorando em Educação pela UnB. Professor Assistente I da Universidade Federal do Tocantins/UFT – Campus de Arraias. E-mail: [claugnas@uft.edu.br](mailto:claugnas@uft.edu.br)

juntamente com a CPT (Comissão Pastoral da Terra) iniciaram uma discussão fundamental onde se buscou compreender o novo cenário de irrupção categórica da educação do campo. Não podemos esquecer que as motivações dos anos 90 foram possíveis diante dos estudos realizados por pesquisadores ligados aos movimentos sociais do campo que passaram a questionar o existente na política educacional brasileira destinada aos camponeses. Aliás, para os povos do campo não era necessário aprender erudição, pois o que necessitam aprender para reproduzir a mais-valia era perfeitamente possível por meio da observação. Portanto, o meio rural esteve historicamente na contramão, ignorado e marginalizado, fora das agendas políticas por parte dos governos que se sucederam na realidade brasileira, reduzida na maioria das vezes a escolinhas com classes multisseriadas como ainda se faz presente em muitos municípios onde não se faz chegar as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e suas resoluções normativas.

Assim, nossa reflexão terá uma intencionalidade em apontar os fundamentos históricos, políticos e filosóficos da educação do campo a partir da teoria crítica elaborada por Gramsci onde se pensará no construto epistemológico de uma categoria que ganha força no cenário macropolítico e que continua sendo esquecida nas realidades micropolíticas.

## **FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A partir da década de 90, conforme destacamos anteriormente, foram se criando aos poucos grupos de reflexão acerca desta problemática já apresentada. Sabe-se que desde os anos 60, com a Educação Popular, tiveram-se alguns avanços na busca por uma melhor conscientização política a respeito da educação oferecida aos povos do campo. Por isso, precisa-se entender que os movimentos sociais do campo tiveram uma grande importância neste cenário.

O Encontro Nacional dos Educadores/as da Reforma Agrária (ENERAs) foram o primeiro espaço constituído pelos movimentos sociais e sindicais do campo como: MST, CONTAG, CPT e outros. Estes encontros sempre foram apoiados por ONGs e por organismos ligados a Igreja Católica (CNBB) e organizações ligadas a ONU como é o caso da FAO, UNESCO e UNICEF.

Com os encontros, surgiu-se a idéia de formar uma equipe de articulação nacional que viesse envolver os vários setores das entidades ligadas à luta pela Reforma Agrária que, também, pudessem pensar uma Conferência onde as discussões gerariam em torno da educação do campo (NASCIMENTO, 2006). Surge assim, a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tendo como entidades promotoras a CNBB, o MST, a UNICEF, a UNESCO e a UnB através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). Realizou-se, em 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia – GO e a II Conferência Nacional realizada no mesmo local em 2004 possibilitaram um avanço nas discussões políticas da educação do campo no Brasil.

Comprova-se, assim, um processo de construção da hegemonia, um sistema vivo que se faz presente nas comunidades. Por um lado, sabe-se que de uns tempos para cá houve um enorme refluxo destas práticas educativas; por outro, percebe-se o ressurgimento de movimentos sociais do campo que estão construindo a história, a memória e a educação a partir das experiências de lutas e a partir da conscientização como ato de libertação desse cativo imposto pela hegemonia neoliberal e do capital que apresenta o deus mercado como única via, única alternativa.

A educação do campo enquanto fundamento histórico busca recriar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a categoria "campo" como sinal significativo de tal recriação. A educação do campo refere-se, assim, ao conjunto de trabalhadores que habitam uma determinada realidade camponesa. Neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como por exemplo: os camponeses, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caixaras, os caboclos, os bóias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores etc.

A concepção histórica de educação do campo procura defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa. Segundo Fernandes (1999, p. 65) "*a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural*". Mas, o que vem sendo um ponto agravante, é o fator regulador da qualidade de educação

vista a partir de uma ótica determinista... Um determinismo histórico-geográfico que legitima a existência de uma concepção de que a escola urbana é melhor, superior a escola rural.

O que seria a proposta de uma educação do campo?

Pode-se dizer que a educação básica do campo possui três características fundamentais: é um projeto político-pedagógico da sociedade civil que busca intervir nos fundamentos históricos da educação brasileira. Além disso, é um projeto popular alternativo para o Brasil e um projeto popular de desenvolvimento para a realidade campesina. Tais projetos estão estritamente ligados ao projeto de construção de uma política pedagógica vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos do campo. Mas, é preciso ter bem claro que a educação do campo não é um resíduo em processo de extinção como querem alguns. A educação do campo é necessária para se cultivar a própria identidade do homem e da mulher do campo e pode vir a contribuir no desenvolvimento de estratégias de um projeto educativo sócio-econômico desde que esteja contextualizada.

O processo de construção de um projeto popular alternativo de desenvolvimento para o Brasil requer novos valores éticos e culturais que precisam ser assumidos por todos. Estes valores são os compromissos básicos, urgentes e emergentes. São eles: compromisso com a soberania; com a solidariedade (extermínio da exclusão social e da desigualdade); com o desenvolvimento (rompimento com o capital financeiro); com a sustentabilidade; com a democracia ampliada; e, com a segurança alimentar.

### **FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A exclusão e a desigualdade social são palavras que refletem atitudes similares por parte de quem as pratica e, por parte, daqueles que sofrem suas conseqüências. Os camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que criou determinadas representações simbólicas na consciência destas populações rurais a fim de minimizá-las e atrelá-las ao poder de classe. Para isso, utilizaram-se sempre arquétipos onde as figuras do homem e da mulher campesina eram (se ainda não são?) os atrasados, os "*fora de lugar*" (WANDERLEY, 1997), os Jecas Tatus (MARTINS, 1975).

Diante do êxodo realizado por milhões de famílias, evidenciou-se o seguinte problema na sociedade brasileira, a saber: a concentração da propriedade da terra e da renda nas mãos de uma minoria pertencente à oligarquia rural (LISITA, 1992); a violenta concentração urbana sem planejamento; o crescimento acelerado do desemprego e do subemprego; a intensificação da violência e o fator determinante desta nova cultura foi o crescimento do narcotráfico como alternativa de vida para a juventude sem sonhos e perspectivas e a forte tendência maliciosa de se caracterizar o urbano como superior ao rural.

A população rural é vista como dados do IBGE, é uma população condenada ao esquecimento. Com o avanço do capitalismo no campo, subordinadas à lógica do capital, criaram-se três problemas para os camponeses: um desenvolvimento desigual, um processo excludente que veio se caracterizar no êxodo rural e, por fim, um modelo de agricultura que produz relações sociais ora atrasadas ora modernas. Este capitalismo voraz e selvagem gerou a concentração da propriedade e da renda, a concentração urbana, o desemprego e a intensificação da violência, além de demarcar o urbano como superior ao rural.

A agricultura familiar camponesa foi abandonada, ao longo do século XX, pelas políticas públicas do Estado. A política agrícola do Estado prioriza a agricultura capitalista patronal, baseado na monocultura exportadora – “*agronegócio*” – que busca atender ao mercado global, marginalizando por outro lado, a agricultura familiar camponesa destinada à subsistência e ao mercado local.

Segundo Lisita (1992), quando há resistência dos camponeses, estes enfrentam a ira e a violência das velhas oligarquias rurais que mantêm o monopólio dos latifúndios improdutivos.

A perspectiva dos camponeses numa visão pessimista seria o desaparecimento, a migração para os grandes centros urbanos ou o reiniciar a luta pela terra; alguns se incorporando ao sistema, assumindo as novas tecnologias, reformando-se com tecnologias alternativas, transformando-se por meio da cooperação agrícola ou reorganizando-se com novas experiências. A perspectiva dos pequenos, ao qual chamo de “*condenados da terra*”, pode estar vinculada à agricultura camponesa familiar a partir da criação de alternativas como é o caso das experiências das cooperativas. As cooperativas são uma contribuição especial para o projeto alternativo, pois pode gerar empregos, barateando os alimentos e

liberando venda para outros setores da economia, além de melhorar as condições de vida do povo. Para que isso se efetive, é necessária uma inversão política por parte das políticas públicas referentes aos projetos agrários. Neste sentido, é preciso ver: os camponeses como sujeitos históricos deste projeto de desenvolvimento que buscam na agricultura familiar a base de suas lutas; políticas voltadas para a segurança alimentar; efetivação da reforma agrária e eliminação dos latifúndios; os estímulos a pequenos e médios agricultores para que recuperem a terra; a valorização da agricultura familiar quebrando, conseqüentemente, o monopólio privado das agroindústrias; políticas agrícolas voltadas à agricultura familiar; e o desenvolvimento de um amplo programa de educação para as escolas do campo.

Com a nova LDB assinada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, a educação rural foi literalmente negada no que se refere a processos educativos destinado aos trabalhadores rurais. Evidentemente, foram criados ao longo do século XX programas de aperfeiçoamento técnico e de extensão rural como forma de aprendizagem voltada para manter o trabalhador no campo, em muitos casos, a serviço do capital especulativo que explora a força de trabalho dos camponeses. Com a Lei 9.394/96, a educação rural passa a ser detectada na legislação educacional, o que em nosso entendimento tratou-se de um avanço, mas que no fundo das questões paradoxais do campo brasileiro não teve muitos efeitos por parte dos gestores públicos espalhados pelos mais de 5.000 mil municípios da federação.

Saviani (2000, p. 172) nos mostra na íntegra os documentos oficiais da educação brasileira que alertam, no Art. 28 da LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), o seguinte propósito:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Como avaliar o artigo 28 da LDB? Pessoa (1997) realiza uma

- interessante discussão desse artigo 28 logo após a promulgação da LDB em 1996. Contudo, queria apresentar algumas impressões da atualidade, ou seja, passados mais de uma década da nova LDB:
- Primeiro, a oferta da educação básica destinada à população rural ainda se limita a turmas multisseriadas, com professores espoliados em sua formação docente e em suas condições de trabalho.
  - Segundo, em raros casos, os sistemas de ensino promoveram adaptações para se adequarem à realidade da vida rural; aliás, em muitos casos, ocorre a velada lógica do descaso público para com os filhos e filhas de camponeses que estudam em verdadeira *"taperas"*, em comunidades isoladas onde a escola deveria ser o elo entre as pessoas da comunidade.
  - Terceiro, os conteúdos curriculares e as metodologias não levam em consideram os interesses dos alunos porque estes são vistos como aqueles que nada sabem e que devem aprender com o que vem de *"fora"*. Aqui, a humanização é um grande mal-entendido, pois não emancipa os seres humanos, pelo contrário, escraviza e acorrenta os meninos e meninas da roça como sendo os que se encontram na condição de *"animalidade"* e que por meio dos conteúdos e metodologias conservadoras encontrarão a *"humanidade"* como se ele estive adormecida. Particularmente, é o que sinto e vejo diante das pesquisas já realizadas com escolas rurais no campo sem nenhuma pedagogia apropriada que confirme a existência naquele espaço de uma real e verdadeira *"Escola do Campo"*.
  - Quarto, a organização escolar não existe. As escolas isoladas com classes multisseriadas possuem um ou no máximo dois professores sem formação superior, em regime de contrato temporário. As escolas são espaços onde se aprende a ler e a escrever de forma inadequada. Não há discussão com as comunidades. Em raros casos, aonde se chegou a responsabilidade pública e onde existem gestores realmente comprometidos com o saber é que há diferenças. Mas, de forma geral, as práticas continuam sendo as mesmas, de descaso público. Adequar o calendário escolar é inadmissível. Os secretários de educação dos municípios e dos Estados também não entendem que é a partir dessa afirmação da legislação que podemos comprovar a validade da Pedagogia da Alternância (NASCIMENTO, 2005 e 2007).
  - Em quinto lugar, a questão do relacionamento do processo de ensino-aprendizagem com a categoria trabalho. Temos a nítida

impressão de que as escolas rurais não fornecem este dispositivo da lei enquanto prática fundante, pois os professores são mal-formados, trabalham em caráter temporário já que não interessa ao gestor público a realização de concursos. Portanto, como pudemos perceber existem muitos desafios que nos indica um longo caminho ainda a percorrer na construção de políticas públicas em educação do campo que se tornem realmente emancipatórias.

## FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Diante de uma fundamentação histórica que afirme a possibilidade de uma educação do campo transformadora e de uma fundamentação política onde se percebe o descompromisso com a “*coisa pública*” e com as políticas emancipatórias destinadas aos camponeses, como entender a fundamentação filosófica da educação do campo? A história nos mostra que a teoria crítica de Gramsci se apresenta como sendo um dos pilares filosóficos das pesquisas e práticas educativas realizadas no campo.

Para compreendermos o pensamento de Gramsci na educação do campo, torna-se necessário se perguntar: Como a teoria de Gramsci conseguiu penetrar nos movimentos sociais do campo? Assim, retornamos ao momento em que a CPT realizava as formações dos trabalhadores rurais por meio da organização popular, nas Assembléias, nos Encontros, nos Seminários e nas ações pedagógicas de ocupação das terras. Tudo é formação para o trabalhador do campo que vai assimilando informalmente o que Gramsci já afirmava na primeira metade do século XX.

O contexto histórico era de abertura de setores da Igreja na América Latina que faziam a chamada *opção preferencial pelos pobres* conforme nos aponta Boff (1986) e Gutiérrez (1981). Os camponeses, em especial, viviam sua fé a partir de dois modelos antagônicos: a Igreja Conservadora descendente do Padroado e fiel à Hierarquia e nova Igreja que nascia do povo com as experiências das CEBs, trata-se da Igreja Povo-Comunidade. Em 1968, é realizado a II Conferência dos Bispos da América Latina em Medellín que afirmou sua opção pelos pobres e em defesa da dignidade da pessoa humana o que possibilitou o surgimento de estudos e pesquisas na Teologia a partir da realidade do povo excluído e marginalizado.



Surge a Teologia da Libertação na América Latina, em 1970, tendo como expoentes Leonardo Boff, no Brasil, e Gustavo Gutiérrez, no Peru. E de onde surge a Teologia da Libertação? Com toda a certeza não é dos gabinetes e, muito menos, da academia. A Teologia da Libertação surge da exploração, do desmatamento, do empobrecimento e da miséria do homem que se torna lixo na sociedade capitalista. Dentre as reflexões da Teologia da Libertação, acusada de ter mediações marxistas, se encontra a problemática da terra que na década de 70, segundo dados da CPT, 1% da população detinha 46% das terras no Brasil. Havia um profundo êxodo rural, comunidades inteiras eram expulsas de suas terras, ou seja, cerca de 24 milhões de camponeses abandonaram o campo nas décadas de 70 e 80 para viver em situação de miserabilidade nas grandes cidades.

Com o surgimento da CPT, em 1975, com o método de escuta da realidade, inicia um processo de educação não-formal com os trabalhadores do campo que resistiam e com aqueles que na cidade queriam retornar às suas origens. A educação proposta pela CPT era destinada à humanização, encarnada e histórica o que possibilitava as pessoas a lutar pela vida e se tornar sujeitos coletivos. O objetivo central é criar no inconsciente dos trabalhadores do campo a possibilidade real de construir uma sociedade mais justa e solidária. Para isso, evidentemente, sendo uma Pastoral da Igreja, associam tal construção como desejo de Deus.

E onde entra Gramsci em tudo isso? A resposta se encontra em quem ministrava a formação não-formal (não escolar) aos trabalhadores. Os agentes de pastoral ligados a CPT eram pessoas formadas, em sua maioria, em filosofia, teologia, sociologia, história e outros cursos de ciências humanas. Além disso, alguns intelectuais se comprometiam com a CPT e eram constantemente chamados para assessorar estes encontros e assembléias de formação para os trabalhadores do campo. Evidentemente que a CPT não iria chamar alguém que tivesse uma posição contrária ao pensado e refletido como sendo emancipatória aos trabalhadores. E a maioria desses formadores tinha uma concepção de mundo que se utilizava de duas matrizes, a saber: uma concepção teológica da libertação em Boff e Gutiérrez e, por outro lado, a mediação histórico-dialética de Gramsci que sempre foi o referencial oculto das CEBs, da CPT e da Teologia da Libertação. Por isso mesmo, a idéia alicerçada no senso comum de que a Teologia da Libertação possui uma mediação

marxista até certo ponto se confirma, mas uma mediação marxista a partir de Gramsci.

A educação e a escola, produtoras de conformismo e adesão ao estabelecido, como afirmam muitos teóricos marxistas, entre eles, Althusser (1983) têm a função de reproduzir as desigualdades sociais, a ideologia dominante e o sistema capitalista. Gramsci não nega que a escola possa ser um aparelho ideológico do Estado, mas acrescenta uma novidade, a de que a escola pode ser transformadora. Uma educação que possibilite a transformação da sociedade desumanizada em humanizada, de uma sociedade a-histórica em uma sociedade histórica, de uma educação desencarnada em uma educação encarnada, essa era a mensagem da CPT que assumia neste discurso o pensamento de Gramsci. Neste sentido, não podemos negar a importância que tiveram os encontros, seminários e assembléias que puderam oportunizar a conscientização e, por meio das ocupações de terra uma ação pedagógica de luta social.

Para Gramsci, existe na sociedade uma contradição entre dominados e dominantes. Os dominantes utilizam-se da dominação político-ideológica para alcançar a dominação econômica.

Para garantir a dominação econômica (exploração), existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Essa dominação de classe político-ideológica se faz pela repressão – o exército, a polícia, as prisões, a dominação pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise – e pela dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 13).

Há, portanto, uma subordinação ideológica caracterizada pelo senso comum por parte da classe dominante que consegue manter presa a classe dominada, entre elas, os camponeses. O senso comum produzido, acriticamente, na sociedade burguesa traz em seu bojo relações que apresentam determinadas concepções de mundo a partir do conformismo sócio-político das massas que possuem a crença e a fé nas supostas verdades dogmáticas preparadas e objetivadas pela classe dominante e por convicções religiosas.

No entanto, o que a CPT fez na década de 70 e início da década de 80 foi organizar os trabalhadores para que, dentro do próprio corpo de trabalhadores, surgisse o que Gramsci chama de *intelectuais orgânicos*. A CPT, na década de 70, entendia que era preciso organizar os trabalhadores e fazer surgir de seu interior os intelectuais orgânicos que dariam continuidade ao projeto de emancipação dos trabalhadores. É o que o MST e outros movimentos sociais do campo continuam realizando dentro de seus quadros que sempre se renova. Dessa mesma forma, surgiram dentro do movimento da educação do campo os intelectuais orgânicos que, articulados com o movimento social do campo, começaram a relacionar teoria e prática acerca da educação do campo.

O intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de a tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é, pois, o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe. (PIOTTE, 1975, p. 19. In.: MOCHCOVITCH, 1988, p. 18).

O intelectual orgânico enquanto dirigentes e organizadores do movimento social, da organização, ao contrário do senso comum, trabalha pelo bom senso. Trata-se do intelectual orgânico da educação do campo que irá produzir a disputa pela hegemonia de construção das matrizes pedagógicas da educação do campo. Seu adversário, representante da classe dominante, é o próprio Estado que não vê com bons olhos algo que surge das bases e tentam cooptá-lo em seus discursos e em suas demandas. O Estado, na concepção de Gramsci, dá legitimidade para uma classe manter a hegemonia sobre outra classe. Assim, na realidade camponesa, é o Estado que legitima a propriedade privada e sua expansão em latifúndios determinando com que os fazendeiros se tornem a classe dominante hegemônica em relação aos deserdados da terra, os camponeses. A classe hegemônica tem duas funções básicas, a de dominar o grupo social oposto e a de dirigi-lo moral e intelectualmente.

**Segundo Gramsci (2001, p. 15):**

Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais. (...) Todo grupo social (...) o 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.

**No entanto, há um aspecto interessante na concepção de Gramsci acerca dos camponeses, dado o momento histórico do século XIX e primeira metade do século XX, que se transformou em nossos dias, já que podemos dizer com plena convicção de que não somente as forças operárias, os sindicatos, os partidos políticos, mas os movimentos sociais do campo, entre eles, o MST produzem seus próprios intelectuais orgânicos o que Gramsci (2001, p. 16) não admitia.**

(...) a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no modo de produção, não elabora seus próprios intelectuais "orgânicos" e não "assimila" nenhuma camada de intelectuais "tradicionais", embora outros grupos sociais extraíam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais é de origem camponesa.

**Por sua vez, Gramsci não se refere aos sem-terras, aos excluídos da posse e do direito de viver na terra, mas aos grandes proprietários, latifundiários e fazendeiros pequeno-burgueses. Caso fossem sem terras não teriam condições de serem intelectuais tradicionais de origem camponesa, pois lhes era negado o acesso à formação intelectual por meio da escola.**

**A escola, para Gramsci, tem um papel fundamental na legitimação da desigualdade social e na perpetuação da classe dominante enquanto classe hegemônica. Diz Gramsci (2001, p. 19):**

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida

pela quantidade de escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.

A superestrutura é o grande palco das lutas hegemônicas para Gramsci. A superestrutura se apresenta a partir de dois conjuntos que se interligam para formar as forças hegemônicas, a saber: o senso comum e a direção intelectual. Para Gramsci, as forças hegemônicas são processos contínuos de articulação e desarticulação. Daí que toda relação hegemônica ser também relação pedagógica. Neste sentido, a educação se apresenta como instrumento de luta conforme nos esclarece Dermerval Saviani *apud* Mochcovitch (1988, p. 26): "*luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado*".

Na tradição marxista-gramsciana existe uma antítese entre sociedade civil e Estado. A sociedade civil se encontra na superestrutura, já o Estado faz parte da estrutura social. Daí a distinção entre o pensamento de Marx e Gramsci. Para Gramsci, a superestrutura apresenta dois momentos: o positivo e o negativo. No momento positivo se encontra a sociedade civil e no momento negativo se encontra a sociedade política.

Dessa forma, podemos explorar o conceito de Gramsci acerca do Estado. O Estado para Gramsci é a *dialogia* entre sociedade política (momento negativo) e a sociedade civil (momento positivo). A sociedade política representa o momento da força, da coerção. A sociedade civil representa a rede complexa de elementos ideológicos. Dessa *dialogia* é que surge o que Gramsci vai chamar de hegemonia revestida de coerção ou hegemonia coercitiva.

Neste sentido, para Gramsci, os homens ou são filósofos por natureza ou se encontram num estado de conformismo. Afirma Mochcovitch (1988, p. 41):

Para Gramsci, a filosofia da práxis não poderia ser imediatamente assimilada pelas classes subalternas em uma instituição mecânica às formas atrasadas de

consciência. (...) qualquer processo de transformação da consciência passa forçosamente pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado.

**Daí que para Gramsci se torna imprescindível o contato com os mais simples na sociedade, pois...**

Gramsci pensava que a nova concepção de mundo surgiria de um espaço ideológico a ser conquistado, substituindo a fé religiosa das massas dominadas pela fé em um projeto de classe dotado da mesma solidez e imperatividade, fazendo com que os homens acreditassem na possibilidade de serem donos da própria história. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 42).

**O Estado educador é aquele que garante a instituição de um bloco histórico. É o Estado que busca o consenso contra o Estado burguês. O Estado ético está alicerçado no conceito de igualdade que é o fundamento moral do Estado de Direito. Para isso, torna-se imprescindível conhecer os direitos e deveres (noções liberais) para educar o consenso. É desse Estado ético que se criará uma ligação com a escola em Gramsci.**

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a respeito do Estado ético e da cultura é o seguinte: cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais, como função repressiva e negativa, são as atividades mais importantes. (GRAMSCI, 1976, p. 145 apud MOCHCOVITCH, 1988, p. 46).

**Devemos compreender que Gramsci vive ainda num período influenciado pelo contexto do final do século XIX e três características se apresentam neste cenário: o surgimento das democracias capitalistas européias, a generalização do ensino básico**

e a expansão do ensino público. É nesta influência que Gramsci adotará a terminologia “*escola comum e única*” já refletida por ideólogos do liberalismo.

Também se tornava comum o debate da educação como dever do Estado. Para Gramsci significava “*uma função essencial e positiva do Estado que se pretenda ético e educador*” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 48). Assim, para Gramsci, a educação é função essencial do Estado ético e educador.

A educação como dever do Estado vem afirmar o Estado liberal e a ordem estabelecida pela burguesia. É desse dever do Estado que surge a educação como direito de igualdade ou de cidadania que está fortemente enraizado na tradição do pensamento burguês. Mesmo dentro dessa tradição burguesa é que surgem duas visões distintas acerca da escola. A primeira pensa a escola comum e única promovida pelos socialistas. A segunda, pensada pelos liberais, refere-se a distinção entre formação científica e humanista para as elites e o treinamento técnico destinado às classes populares.

Para Vanilda Paiva, os ideais da tradição do pensamento burguês serão apropriados pelo pensamento socialista. Vejamos:

O pensamento socialista e os movimentos dos trabalhadores, por sua vez, irão se apropriar das propostas burguesas em sua versão radical, ou seja, da posição em favor da democratização do ensino e da cultura e contra a segmentação da escola, pela escola comum, única, capaz de ser oferecida a todos pelo Estado. Na verdade, entre as propostas liberais e as aspirações proletárias de acesso ao saber e à escola se encenou “em pequeno” a luta maior: a derrubada da velha ordem e a contenção burguesa da revolução proletária. (PAIVA, VANILDA, 1984, p. 19 *apud* MOCHCOVITCH, 1988, p. 50).

A tese de Gramsci se encontra em sintonia com a tese elaborada pela educadora brasileira Vanilda Paiva, principalmente, no aspecto “*de que o pensamento socialista, na teoria, e o movimento dos trabalhadores, em suas lutas concretas, se apropriaram da versão radical da proposta burguesa sobre a escola – a escola comum e única – parece encontrar sua confirmação plena no pensamento de Gramsci sobre a instituição escolar*” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 52).

Para Gramsci, existe uma relação dialética entre pensamento político e pensamento pedagógico. Isso o próprio Gramsci defende em dois textos, a saber: a organização da escola e da cultura e, para a investigação do princípio educativo. Ali, Gramsci defende a idéia de Escola Unitária. Vejamos:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos diferentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o entretimentos como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1976, p. 136 *apud* MOCHCOVITCH, 1988, p. 53-54).

Percebemos, portanto, que Gramsci realiza uma crítica radical à escola profissionalizante que ele considera "*criadora de ilusões democráticas*", "*degenerescência da escola*" e "*destinada a perpetuar a desigualdade e as diferenças sociais*". Trata-se de uma escola que nos dá a impressão de possuir uma tendência democrática. Neste sentido, Mochcovitch (1988, p. 55) vai afirmar que "*para Gramsci, a escola profissionalizante é uma força imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e, portanto, à lógica do capitalismo, o que resulta, nas sociedades capitalistas, enrijecimento das diferenças sociais*".

Por fim, para Gramsci, é necessário a garantia dos níveis básicos de ensino e uma escola democrática que prepare os cidadãos para serem governantes. Com isso, estaria assegurado o acesso à cultura por parte dos trabalhadores e seus filhos. Trata-se



de entender que Gramsci vê, neste cenário, dois saberes que se contrapõem: o saber cultural burguês (enciclopedista) e o saber cultural proletário (histórico). É dessa educação formativa que as classes subalternas terão acesso à cultura. Portanto, essa teoria crítica elaborada por Gramsci se fez e se faz presente no cenário epistemológico e pedagógico da educação do campo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O debate acerca da Educação do Campo vem sendo realizado há uma década no Brasil. Os parâmetros condicionadores das reflexões realizadas surgiram de certa forma, a partir dos movimentos sociais do campo, em especial: MST, MAB, MPA e CPT. Todavia, outras organizações também se colocaram nesta nova plataforma de discussão que busca reverter o quadro de calamidade do meio rural brasileiro. Para isso, muitos avanços foram conquistados depois de uma profunda luta social por parte dos movimentos sociais e dos educadores/as do campo, bem como ainda existem muitos passos a serem dados na direção de novas experiências de educação específica aos camponeses.

A educação do campo pode ser considerada, nesta primeira década do século XXI, uma área de concentração científica preocupada com as demandas provenientes do universo camponês. Seu surgimento se efetiva a partir da década de 90, do século XX, quando as produções científicas sobre as experiências de educação do MST e de outros movimentos sociais do campo produzem novas formas pedagógicas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem destinado aos trabalhadores rurais. Além disso, tornou-se um contraponto ao modelo de educação rural vigente voltado para atender escolas rurais isoladas com pedagogias tradicionais que não respeitam o universo simbólico dos camponeses, em especial, os novos agentes sociais do campo, a saber: os assentados provenientes da luta pela terra.

Gramsci é a favor dos processos de educação considerados modernos para todos os homens. Para ele, todo homem contemporâneo é homem do século XX (e, porque não dizer do século XXI), em que pesem certas condições específicas de miséria, subdesenvolvimento ou até um aparente primitivismo,

ou seja, a miséria deste século será sempre uma miséria "moderna". Por isso, esse homem deverá ser educado dentro dos princípios da educação contemporânea.

Tentando especificar melhor as características dessa educação, é ainda possível afirmar que devera ela possuir particularidades opostas à pedagogia burguesa. Neste sentido, enquanto o Estado estiver sob o controle da classe burguesa, necessariamente a nova educação proposta será, sobretudo um processo de crítica, de polêmica, de negação da negação. Se de um lado, Gramsci se interessa pela questão escolar, de outro lado, forte e constante é sua crítica às escolas existentes. Por isso, Gramsci se torna o interlocutor juntamente com Paulo Freire na história da educação do campo no Brasil.

### **ABSTRACT**

The field of education is a reality in the field of educational research in Brazil. Many approaches are being undertaken by several researchers. Among the thematic focus, are reasons that call for the education of the field with their more varied teaching practices. But, after all, how could we explain the field of education in Brazil? What are the reasons historical, political and philosophical education of the field? These questions open, where it is necessary to investigate the categories so that we can be more clarity about the educational practices that have their own challenges in public policy education.

Key words: field of education, public policy, Gramsci, legislation.

### **RESUMEN**

El campo de la educación es una realidad en el ámbito de la investigación educativa en el Brasil. Muchos enfoques se están llevando a cabo por varios investigadores. Entre las temáticas se centran, son razones que abogan por la educación de la esfera con sus más variadas prácticas de enseñanza. Pero, después de todo, ¿cómo podríamos explicar el ámbito de la educación en el Brasil? ¿Cuáles son las razones históricas, políticas y filosóficas de la educación sobre el terreno? Estas preguntas abiertas, donde es

Educação do campo e... - Claudemiro Godoy do Nascimento

necesario investigar las categorías de modo que podemos ser más claridad acerca de las prácticas educativas que tienen sus propios desafíos en las políticas públicas de educación.

**Palabras clave:** campo de la educación, las políticas públicas, Gramsci, la legislación.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BOFF, Leonardo. *E a Igreja se fez povo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação do campo*. In: VV.AA. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: UnB, 1999. pp. 53-70.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume II. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *A força histórica dos pobres*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LISITA, Cyro. *Latifundiários, violence et pouvoir: les relations avec la paysannerie e l'église dans l'État de Goiás-Brésil*. Paris, 1992. Thèse (Doctorat em Sociologie) – Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales.

MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e Tradicionalismo*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. ° 9394/96, MEC.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, C. G. *Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento*. Revista Fragmentos de Cultura, 16 (11-12), Goiânia: UCG, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO*. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Resistência: alternativa de educação para o meio*

## Educação do campo e... - Claudemiro Godoy do Nascimento

*rural*. Guarapari: Editora Ex-Libris, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PIOTTE, Jean-Marc. *O pensamento político de Gramsci*. Porto: Afrontamento, 1975.

PESSOA, Jadir Morais. *Artigo 28 sem rodeios: a educação rural na nova LDB*. Revista Fragmentos de Cultura, 7(28), Goiânia: UCG, 1997.

SAVIANI, Dermalva. *A Nova Lei da Educação. LDB – trajetórias, limites e perspectivas*. 6ª. Edição revista. Campinas, Autores Associados, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O "lugar" dos rurais: o meio rural no Brasil moderno*. Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.

Recebido em 8/4/2009

Aprovado em 8/5/2009