



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Perioto Guhur, Dominique Michèle; Martins de Souza e Silva, Irizelda  
A CONTRADITÓRIA RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO SOCIAL E ESTADO NA DISPUTA PELA  
FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 335-352  
Universidade Nove de Julho  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A CONTRADITÓRIA RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO SOCIAL E ESTADO NA DISPUTA PELA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO<sup>1</sup>

Dominique Michèle Periotto Guhur\*

Irizelda Martins de Souza e Silva\*\*

O presente artigo tem por objetivo apontar avanços e desafios da relação entre Movimento Social e Estado, na disputa pela formulação de políticas públicas para a Educação do Campo. Essa pesquisa documental considera especialmente as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, além das elaborações da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Parte-se da relação (contraditória) entre direitos e políticas públicas, para situar o MST, suas práticas educativas e o movimento de Educação do Campo em relação às formas de participação política estimuladas pelo projeto neoliberal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Educação do Campo. Movimentos Sociais. MST. Pronera.

1 Este artigo é uma versão modificada de um trabalho apresentado no IV Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, realizado entre os dias 16 e 19 de setembro de 2009, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus de Cascavel, PR.

\* Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE.

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba Instituto Educacional Piracicabano, Brasil. Professor Associado A da Universidade Estadual de Maringá, Brasil

2 O Pronera foi criado oficialmente em abril de 1998, a partir das mobilizações dos movimentos sociais, em especial o MST, embora disponha de recursos limitados e já tenha sido ameaçado de extinção por diversas vezes. Seu público-alvo são jovens e adultos das áreas de reforma agrária, da alfabetização ao ensino superior.

3 O MST concebe a reforma agrária como uma política de desconcentração da propriedade da terra, e por isso vê nos programas oficiais meras políticas compensatórias. Ver STÉDILE, João Pedro, e FERNANDES, Bernardo. *Mançanço. Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

No final da década de 1990, com a constituição de um movimento nacional por uma Educação do Campo, assistimos no Brasil à emergência de novos sujeitos sociais na disputa pela formulação de políticas públicas: os Movimentos Sociais Populares do Campo, destacando-se entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. O presente artigo tem por objetivo apontar avanços e desafios da relação entre Movimento Social e Estado na disputa pela formulação de políticas públicas para a educação, especialmente no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA<sup>2</sup>. Pretende fazê-lo no contexto da reforma da educação, implementada no Brasil como parte da reforma do aparelho do Estado, durante a década de 1990, abordagem que não tem sido a mais usual, intencionando com isso delimitar conceitos que se prestam a interpretações ambíguas. Nossas fontes foram as publicações recentes da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (SANTOS, 2008), documentos oficiais e pesquisas recentes sobre a realidade da educação no campo e nos assentamentos de reforma agrária<sup>3</sup>.

O artigo está dividido em quatro partes. Na primeira parte, tratamos da relação entre direitos, políticas públicas e uma determinada concepção de democracia, explicitando as contradições dessa relação no campo brasileiro, especialmente com a constituição da Educação do Campo. Num segundo momento, abordamos a ressignificação do conceito de sociedade civil organizada no contexto das transformações recentes ocorridas no modo de produção capitalista, buscando situar o MST e o movimento de Educação do Campo em relação às formas de participação política estimuladas pelo projeto neoliberal. Em seguida, buscamos situar a experiência educativa do MST no controverso debate acerca da educação pública não-estatal. Na quarta parte, discutimos o protagonismo dos sujeitos do campo na Educação do Campo, apontando limites e contradições, especialmente no âmbito do PRONERA. Ao final, sintetizamos alguns aprendizados desse percurso de estudo.

## 1 Direitos e políticas públicas

Fazendo uma retrospectiva histórica da tradição democrática como instituição de direitos fundamentais, Chauí (2006) explica que a mera declaração de um direito não o institui concretamente, mas abre campo à criação desse direito pela práxis humana. Ser cidadão é ser sujeito de direitos, inclusive de lutar para exigir direitos. A noção de direitos está, portanto, intimamente ligada às lutas sociais; não havendo condições materiais para sua efetivação, “direitos” não passam de mera formalidade jurídica, e nesse caso a democracia é apenas formal.

Coutinho (2002, p. 17), partindo de Lukács, chama a atenção para o entendimento da democracia como um processo, e não como um estado; processo “[...] que se expressa, essencialmente, numa crescente socialização da participação política”. A concentração de um grande número de trabalhadores nas fábricas, sob as mesmas condições de trabalho, desde a revolução industrial até o fordismo, contraditoriamente favoreceu a organização da classe trabalhadora, permitindo a tomada de consciência dos interesses de classe, mesmo que restrita a níveis econômicos-corporativos. A organização e a luta dos trabalhadores progressivamente impôs, aos regimes liberais (originariamente anti-democráticos), a incorporação de determinados direitos políticos e sociais, num processo tenso e contraditório: “Mas esse processo de crescente democratização, de socialização da política, choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder” (COUTINHO, 2002, p. 17).

A efetivação dos direitos, nos regimes liberal-democráticos, dá-se por meio das políticas públicas. As políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”<sup>4</sup>. É bom ter presente que o Estado em questão é o Estado burguês, o que, entretanto, não quer dizer tratá-lo como um simples reflexo da dominância de relações de produção capitalistas. Na conceituação elaborada por Saes (1998, p. 22), o Estado burguês

<sup>4</sup> Utiliza-se aqui a conceituação proposta pela profa. Dra. Amélia Kimiko Noma, na disciplina “Políticas Educacionais Públicas no Brasil”, do Programa de pós-graduação em Educação da UEM, no segundo semestre de 2008.

é um tipo particular de Estado, que “[...] corresponde a um tipo particular de relações de produção – capitalistas – na medida em que só uma estrutura jurídico-política específica torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas” (grifos do autor).

Gostaríamos de chamar a atenção de que a relação entre políticas públicas e direitos é também contraditória. As políticas de crédito e de assistência técnica para o campo, por exemplo, constituíram-se historicamente como mecanismos que levaram (e ainda levam) os camponeses à perda do direito à terra. De outro lado, os direitos de populações marginalizadas são reconhecidos apenas de maneira limitada (ainda que subliminarmente), levando à injustificada ausência de políticas públicas. Nesse sentido, Arroyo (2006) destaca que a infância no campo é efetivamente reconhecida como tempo de direitos apenas entre os sete e dez anos, aproximadamente. Por isso não há esforços para a implementação da educação infantil no campo, e a educação é extremamente precária além da 4ª. série do ensino fundamental, devido à inserção precoce das crianças e adolescentes do campo no mundo do trabalho. Andrade e Di Pierro (2004, p. 21) sintetizam a base material dessa limitação:

As múltiplas barreiras de acesso da população do campo à educação escolar de qualidade só podem ser interpretadas como parte do quadro mais amplo de exclusão social associado à extrema concentração da propriedade fundiária [...] . A persistência dessa situação ao longo do tempo e a naturalidade com que a sociedade e as instituições públicas encaram-na sustentam-se no imaginário coletivo que concebe o campo como espaço prosaico do atraso, desprovido de perspectivas de futuro, cujo destino inexorável é ceder lugar à modernidade associada à vida urbana. Essa concepção estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo destino miserável prescindiria de uma formação de qualida-

de, legitimando a violação dos direitos de cidadania materializada na ausência de políticas e serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada.

Os atuais movimentos sociais do campo, surgidos a partir do final da década de 1970<sup>5</sup>, insurgem-se contra esta situação de privação de direitos no campo e constituem-se, no final dos anos 1990, em novos espaços de construção da consciência do direito a ter direitos, passando a disputar na sociedade a elaboração de políticas públicas, especialmente para a educação. Entretanto, como esclarece Chauí (2006, p. 404), “um direito, ao contrário de necessidades, carências ou interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. A Educação do Campo é então um processo complexo e contraditório em que especificidade (o Campo) e universalidade (direitos e políticas públicas) se enfrentam e se articulam.

Em muitos momentos, de fato, a atuação do movimento social aparece em princípio como contraditória, e esse aspecto se evidencia ainda mais na relação com o Estado. Em nossa perspectiva teórico-metodológica, a realidade está em constante movimento, e a contradição é o motor interno desse movimento, expressando sempre “uma relação de conflito no devir do real” (Cury, 1983, p. 30), uma tensão permanente entre o “já sido” e o “ainda-não”. Além disso, é preciso considerar também a inscrição da relação entre movimento social e Estado no quadro mais amplo da luta de classes.

## 2 O MST no contexto da “sociedade civil organizada”

A crise estrutural de acumulação capitalista e a mundialização do capital, com a emergência de um modo de acumulação predominantemente financeiro, nas décadas finais do século XX, passam a requerer a elaboração

<sup>5</sup> Com exceção da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG, fundada em 1963, um ano antes do golpe militar, portanto.

[...] de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Por outro lado, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI (NEVES, 2005, p. 32).

Com a ascensão dos governos neoliberais, a partir da década de 1980, o Estado de bem-estar social (ainda que incompleto ou restrito na maioria dos países periféricos) passa por um processo de reestruturação para implementar o que a autora chama de a “nova pedagogia da hegemonia”<sup>6</sup>. Buscando obter consenso em torno do atual projeto societário, por meio de mecanismos de conciliação entre as classes, o Estado neoliberal torna-se o coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil, reduzindo sua atuação nas políticas públicas. A sociedade civil é apresentada como um “[...] espaço sem antagonismos, ‘despolitizado’ [...] abstraído das lutas entre projetos de sociedade distintos” (MELO; FALEIROS, 2005, p. 183), uma terceira esfera virtuosa, entre o Estado e o mercado: o “Terceiro Setor”<sup>7</sup>. A partir dessa resignificação do termo “sociedade civil”, opera-se uma “repolitização da política” (NEVES, 2005): de um lado, estimula-se a participação em movimentos caracterizados pela busca de soluções individuais; e de outro, promove-se a desmobilização dos sujeitos políticos coletivos representantes da classe trabalhadora. A base material que sustentou essas transformações foi e é a reestruturação produtiva, com as transformações introduzidas no mundo do trabalho, pulverizando-o, fragmentando e dispersando os trabalhadores, tornando “[...] bem mais plural e complexo o modo de ser do trabalho assalariado” (COUTINHO, 2002, p. 37).

Nesse contexto de fragmentação das lutas da classe trabalhadora, a Educação do Campo enfrenta um desafio permanente. Ela afirma uma es-

6 Conceito inspirado no pensador italiano Antônio Gramsci. O Estado moderno “[...] redefine suas práticas, tornando-se educador. Ao Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa. [...] Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolve e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (NEVES, 2005, p. 26-27 – grifo da autora).

7 Trata-se de uma denominação vaga e mesmo confusa, não havendo consenso entre os autores sobre as entidades que o constituem, e que pode variar inclusive de acordo com a história e o contexto político de cada país (ROMERO, 2006).

pecificidade, que não pode resvalar para um reducionismo: a necessidade de apropriação da escola pela classe trabalhadora do campo, cuja existência foi desconsiderada tanto na definição das políticas públicas quanto no debate de educação e de nação que historicamente vem sendo travado. Trata-se de uma luta coletiva para superar, de um lado, a histórica marginalização e precarização das escolas rurais<sup>8</sup>; e, de outro, por uma educação que respeite a identidade e a história de seus sujeitos, que considere a existência, no campo, de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa. Além disso, como destaca Caldart (2008, p. 74-75),

o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país<sup>9</sup> [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação.

[...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social.

Enquanto se mantiver vinculada a um projeto de campo, a Educação do Campo pode ser, em nosso entendimento, um elemento aglutinador para os diversos movimentos em que os trabalhadores do campo estão atualmente organizados, além de contribuir para recolocar na agenda desses sujeitos a construção de um outro projeto societário. Para o MST, por exemplo, a centralidade de um Projeto Popular de Desenvolvimento do Campo “[...] está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio)” (ITERRA, 2007, p. 12).

8 Uma pesquisa recente indica que a escolaridade média da população do campo com 15 anos ou mais é metade da estimada para a população urbana – 3,4 anos, contra 7 anos, respectivamente (MOLINA, 2008). E, enquanto 29,8% da população adulta (acima de 15 anos) da zona rural é analfabeta, na zona urbana essa taxa é de 10,3%, sem levar-se em conta o analfabetismo funcional (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

9 Atualmente, 16,7% dos brasileiros vivem no campo (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2008).



10 A existência ou não de políticas públicas para a educação brasileira é um tema controverso. Alguns autores, como Saviani (2007), consideram que as políticas existentes para a educação, no Brasil, não passam de políticas sociais. Nesse artigo, optamos por manter a denominação de políticas públicas, uma vez que essa é a denominação encontrada em todos os documentos da Educação do Campo consultados.

11 Um levantamento recente aponta a existência de cerca de 1.500 escolas nos assentamentos de reforma agrária; desse total, em torno de 200 oferecem ensino fundamental completo, e pouco mais de 20 oferecem o ensino médio (MST, 2004).

Neves (2005, p. 92) identifica como “novos movimentos sociais” “[...] aqueles que se articulam em torno de interesses não diretamente relacionados às relações de trabalho”. Para Vendramini (2003), o MST não pode ser considerado como um “novo movimento social”, uma vez que, mesmo incorporando temáticas atuais (a questão ecológica e a questão de gênero, entre outros), caracteriza-se pela estruturação nacional, a mobilização permanente, o embasamento teórico de suas ações e a articulação internacional (na Via Campesina). Pensamos, como a autora, que esse movimento pode ser considerado como uma ação de classe. Seria difícil, aliás, separar a luta pela terra, através das ocupações, das relações de trabalho e de propriedade.

Como vimos, a nova pedagogia da hegemonia vem buscando explorar o “respeito à diversidade” no sentido da dispersão social, da fragmentação das lutas da classe trabalhadora, valorizando demandas e espaços comunitários. O desafio é construir um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas (CALDART, 2008), ou como sugere Coutinho (2002, p. 38), “[...] talvez não se trate mais de construir ‘o’ sujeito revolucionário, mas de construir uma intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitos que são plurais e diferentes, mas que convergem e se unificam na luta contra o capital”.

### 3 Educação do campo: o desafio das políticas públicas<sup>10</sup>

As experiências de educação escolar/formal desenvolvidas pelo MST podem ser divididas, para os fins deste estudo, em dois grupos: (a) as escolas dos assentamentos que integram a rede pública de ensino<sup>11</sup>, e sobre as quais a proposta de educação do MST tem uma influência relativa, que está na dependência da capacidade de organização da comunidade local; (b) as

Escolas Itinerantes<sup>12</sup> e os cursos de educação profissional, que são experiências de maior autonomia pedagógica (MST, 2008), onde se implementam os princípios da educação do MST<sup>13</sup>. A Escola Itinerante é uma forma específica de escola pública existente nos acampamentos, em alguns estados. Já os cursos de educação profissional (níveis técnico, graduação e especialização) são realizados em parceria com instituições públicas de ensino, às vezes em espaços do próprio Movimento (escolas ou centros de formação), apoiados (ainda que de forma insuficiente) por programas governamentais, como o PRONERA, e por iniciativas comunitárias, não sendo objeto de nenhuma política pública.

Essa experiência educativa do MST, como muitas experiências da Educação do Campo, pode ser caracterizada como sendo pública não-estatal, conceito bastante controverso no contexto atual. Conforme explica Sanfelice (2005, p. 91), é preciso considerar que “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa”. O autor indica que há avanços mas também limites na educação estatal em uma sociedade de classes, não se devendo confundir a defesa do papel do Estado capitalista no provimento à educação com a educação pública, como adverte Marx, na “Crítica do Programa de Gotha”:

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores de Estado, [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! [...] pelo contrário, é o Estado que necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX; ENGELS, 1983, p. 91-92).

<sup>12</sup> A Escola Itinerante nasceu da demanda por uma escola específica para a realidade dos acampamentos de reforma agrária, e foi reconhecida pela primeira vez em 1996, no Rio Grande do Sul, existindo atualmente em diversos estados. Ver MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. São Paulo: MST, Cadernos da Escola Itinerante do MST, n. 1, abr. 2008.

<sup>13</sup> Os princípios da educação no MST englobam um conjunto de princípios filosóficos e outro de princípios pedagógicos. Ver MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Princípios da Educação no MST. São Paulo: MST, Caderno de Educação, n. 8, 1997.

Público precisa ser entendido como aquilo que é de interesse público, comum, que pertence a todos, e que é limitado na sociedade de classes, uma vez que assegurar uma igualdade de fato (para estabelecer o “bem comum”) implicaria na apropriação coletiva daquilo que é produzido socialmente. Uma educação realmente pública, em sentido pleno, só pode ser alcançada numa sociedade futura, que supere o capitalismo.

De outro lado, não se pode confundir a experiência educativa do MST com o processo de publicização presente na reforma do Estado brasileiro, em que se cria nas Organizações Sociais a figura jurídica “público de direito privado”, onde “privado” remete justamente a “propriedade privada”, tratando-se de uma forma disfarçada de privatização dos serviços públicos. A política neoliberal operou um redesenho entre o público e o privado, impondo a lógica de mercado na gestão pública, buscando transformar os direitos sociais (entre eles a educação) em mercadorias e desresponsabilizando o Estado de seu provimento.

De acordo com Neves (2005, p. 97), a “nova” sociedade civil organizada, no discurso neoliberal, “[...] é concebida como uma esfera pública não-estatal de cidadania, como espaço de interação social que, também homogeneamente, aglutina esforços na direção do bem comum, do interesse público”. Para Romero (2006),

[...] há que se considerar que o exercício da ‘compensação’ das políticas sociais pelas organizações da sociedade civil significa o ponto crucial de descaracterização dessas políticas enquanto direito universal, colocando em seu lugar a setorialização do seu provimento. Assim, num contexto em que a universalização cede lugar à focalização e à descentralização, o que ocorre é a multifragmentação desses serviços.

Apesar da justeza dessas afirmações, é preciso considerar, entretanto, que o trabalho educativo do MST não é direcionado pelo Estado, não por apelar ao jogo do mercado, de um lado, nem por configurar-se em assistencialismo, de outro, mas ao contrário, por reivindicar o controle direto dos trabalhadores sobre a educação a que têm direito e que lhes interessa, e que o Estado tem obrigação de prover. É preciso compreender a proposta de educação do MST como parte integrante de uma luta anti-capitalista mais ampla; trata-se de uma luta pela ampliação dos direitos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Além disso, se, de um lado, se coloca a necessidade de buscar todas as alternativas possíveis para garantir o acesso das populações do campo a todos os níveis de educação, incluindo-se os programas governamentais e as iniciativas comunitárias, de outro, há a compreensão de que essas demandas só serão plenamente atendidas por meio de um sistema público de escolas do campo: “Estas iniciativas têm permitido um avanço de práticas e de elaboração pedagógica, mas não garantem o atendimento massivo das demandas existentes e dos desafios de implementação de um novo projeto de campo” (ITERRA, 2007, p. 8). Nos vários eventos organizados e documentos publicados pelo MST sobre a educação, tem sido reafirmado o compromisso com a luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade para os trabalhadores. Nesse sentido, a partir da década de 1990, o MST tem intensificado sua participação nos principais fóruns, redes e campanhas em defesa do direito à educação, como o Fórum Mundial de Educação, o Fórum em Defesa da Escola Pública e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (STUBRIN, 2008). As experiências do MST contribuem para fortalecer o caráter público da escola, no sentido de sintonizá-la com as necessidades dos trabalhadores e com seu projeto histórico: a superação da sociedade de classes.

#### 4 O protagonismo dos movimentos sociais do campo

A Educação do Campo significou, pela primeira vez na história do Brasil, a mobilização dos camponeses na disputa pelo protagonismo na construção de políticas públicas. Historicamente, a educação rural consistiu nas iniciativas do Estado em organizar a educação para os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital, caracterizando-se pela marginalização dessa população e pelo caráter de política compensatória, de abafar os conflitos resultantes da contradição de classe no meio rural.

Para o MST, o protagonismo dos sujeitos do campo na educação vai muito além. Entre os seus princípios pedagógicos, aparece, com destaque, a gestão democrática (MST, 1997). Democracia entendida no sentido proposto por Coutinho (2002), de crescente socialização da participação política. Educandos, educadores e comunidade são convocados a participar, de forma devidamente organizada, da gestão de todo o processo educativo.

Isso não pode ser confundido com a reconfiguração da gestão educacional advinda da reforma do Estado, ocorrida na década de 1990. Krawczyk e Vieira (2008) explicam que a descentralização da gestão do sistema educacional foi uma das diretrizes da reforma na América Latina. Com base em estratégias de participação e de co-responsabilização derivadas do modelo de Gestão e Qualidade Total, a descentralização da gestão significou um aumento das responsabilidades das instituições escolares e das famílias no provimento de recursos financeiros, materiais, humanos, etc., bem como na resolução de problemas, minimizando a responsabilidade do Estado sem, entretanto, configurar uma transferência efetiva de poder. Inversamente, o processo de descentralização da gestão deu-se “[...] paralelamente a um processo de centralização do poder de decisão e de controle nos governos nacionais” (KRAWCZYK; VIEIRA, p. 131, 2008).

O trabalho educativo do MST desenvolve-se em sentido oposto: propõe uma educação sob controle dos trabalhadores, com financiamento do Estado, que evidentemente também esbarra em limites e contradições, evidenciados em dois casos emblemáticos: o PRONERA e a Escola Itinerante, cuja continuidade se encontra atualmente ameaçada – justamente as experiências de maior autonomia pedagógica do MST, onde mais se expressa sua concepção de escola. Os limites dessa investigação não nos permitem tratar do cerceamento que vem sofrendo a Escola Itinerante.

Um olhar atento para as ações educativas do MST leva a perceber que os cursos de educação profissional multiplicaram-se rapidamente depois que o PRONERA, que começou na alfabetização de jovens e adultos, passou a incluir a formação profissional de nível médio e superior entre as suas ações. Esse fato permitiu o acesso à formação profissional escolar para um número significativo de jovens que fazem parte de uma população historicamente excluída. Mesmo assim, a insuficiência de recursos é evidente. No caso do PRONERA, o programa se destina a atender demandas pontuais e temporárias, desconsiderando a precariedade material das escolas rurais e forçando à busca de recursos complementares na parceria com Organizações Não-Governamentais, bem como no envolvimento da comunidade, numa clara demonstração da força do projeto hegemônico.

Além disso, vem se multiplicando as ações civis e públicas contra o PRONERA, (MOLINA, 2008). Questiona-se sua constitucionalidade, em nome de uma suposta “criação de privilégios” (sic). Finalmente, uma clara operação de desmonte do PRONERA começou a ser implementada no final de 2008, visando evidentemente, retirar o programa de toda e qualquer influência da proposta pedagógica dos movimentos sociais, em especial do MST<sup>14</sup>, pretendendo redirecionar a educação à esfera do mercado.

Nessa ação, ficam evidentes os limites do discurso “democrático” e “participativo” do Estado neoliberal: de fato, “[...] o tipo de participação empreendido orienta-se pelos critérios da negociação e da parceria, e o pro-

14 A Folha de São Paulo de 4/5/2009 assim se manifestou, em seu editorial, sobre o PRONERA: “[...] peca pelo enviesamento ideológico. Entre outros absurdos, ele prevê que técnicos do Incra e representantes de movimentos sociais possam interferir na supervisão pedagógica dos cursos ‘especiais’ ou ‘exclusivos’”.

<sup>15</sup> Veja-se, por exemplo, a Jornada Nacional de Lutas “Em defesa da educação pública e do PRONERA”, promovida pelo MST, com protestos em 16 estados, no início de junho de 2009.

palado ‘protagonismo’ social definitivamente não deve exceder os limites determinados por um modelo de democracia associado à lógica do mercado” (ROMERO, 2006, p. 135). Se, na busca da legitimação e da obtenção do consenso ao projeto de sociabilidade neoliberal, não é possível abrir mão da idéia de participação política, como afirma Neves (2005), esta deve ser mantida nos estritos limites de um pacto social, com caráter mais consultivo do que efetivamente deliberativo. Limites que os movimentos sociais se recusam a aceitar<sup>15</sup>.

## 5 Algumas considerações

A proposta educativa do MST configura-se como importante contribuição para uma população historicamente marginalizada, cujas necessidades, interesses e protagonismo foram sistematicamente desconsiderados, nos projetos societários tanto de manutenção da ordem vigente, quanto de sua superação. Em sua análise, é preciso resgatar, como propõe Coutinho (2002), o conceito gramsciano de sociedade civil como um momento do Estado, como cenário em que também se desenrola a luta de classes, contrariando o falso antagonismo entre Estado e sociedade civil, estimulado pela nova pedagogia da hegemonia, e recolocando o antagonismo fundamental, que continua a ser aquele existente entre capital e trabalho.

Evidentemente que a materialização dessa proposta não está isenta de limites e contradições. O MST, em seu projeto de educação, aponta a existência de “[...] forças antagônicas entre o necessário, o ideal e o transformador” (VENDRAMINI; MOHR, 2008, p. 122). A luta por políticas públicas para a Educação do Campo, entendendo o público como espaço de direitos, se dá num momento em que a própria noção de direitos vem sendo negada pelo capital mundializado, contribuindo para questionar o consenso.

Não cabe ao MST, isoladamente, alterar as relações sociais capitalistas (nem ele se propõe a isso). Entretanto, como bem concluíram Vendramini e Mohr (2008, p. 123), ele

[...] não deixa de constituir-se como um embrião, uma semente do novo que se constitui a partir do velho. Para isso, entende que necessita atuar na esfera dos limites impostos pela realidade, sem perder de vista a necessidade de modificar radicalmente as relações sociais. Nessa tarefa, a educação tem um papel fundamental.

Uma análise das experiências concretas que vem sendo desenvolvidas aponta para as dificuldades, tensões e contradições, como por exemplo, a disputa pelo controle das políticas para a Educação do Campo, como se pode perceber na questão recente do desmonte das Escolas Itinerantes e do PRONERA. Identificamos, além do mais, a utilização, nos textos recentes<sup>16</sup> (ainda que de forma pontual), de termos usualmente utilizados em documentos que informaram a reforma do Estado, havida na década de 1990, no âmbito da “nova pedagogia da hegemonia”.

Apontando alguns avanços e desafios da relação entre Movimento Social e Estado na formulação de políticas públicas para a educação, esperamos ter alcançado os objetivos propostos no presente estudo.

#### THE CONTRADICTIONAL RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL MOVEMENT AND STATE MATCH FOR THE FORMULATION OF PUBLIC POLICIES TO FIELD EDUCATION

this article aims to point out progress and challenges of the relationship between Social Movement and State match the formulation of public policies for the Field Education. This documentary

<sup>16</sup> Veja-se, no último caderno da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (SANTOS, 2008), os termos “equidade” (p. 26 e 92), “vulnerabilidade” (p. 28) e “grupos vulneráveis” (p. 36).



research considers especially the educational practices of the Landless Workers' Movement-MST in the context of the National Program of Education in Agrarian Reform-PRONERA, besides the elaboration of the National Coordination for a Field Education. Begins with the relationship (contradictory) between rights and public policies to situate the MST, its educational practices and the movement of Field Education regarding forms of political participation encouraged by the neoliberal project.

**KEY WORDS:** Public policies. Field Education. Social Movements. MST. Pronera.

## Referências

- ANDRADE, Márcia Regina. DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina et al (Orgs.). A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília; São Paulo: Ação Educativa, Nead, Pronera/Incra/MDA. 2004, p. 19- 35.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 67-86.
- CHAUL, Marilena. Convite à filosofia. 13ª. Ed. São Paulo: Ática, 2006,
- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e na lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. Democracia e construção do público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 11-40.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS; NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESENVOLVIMENTO RURAL. Estatísticas do meio rural 2008. Brasília: MDA: DIEESE, 2008.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? Seminário sobre Educação Profissional nas/para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul. Síntese das discussões. Veranópolis: [s. n.], mai. 2007 (mimeo.).

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino (antologia). São Paulo: Moraes, 1983.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 19-32.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação no MST: Balanço 20 anos. São Paulo: MST, Boletim da Educação, n. 09, dez./2004.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST e a Escola: Seminário do Coletivo Nacional de Educação. Brasília: [s. n.], jun. 2008 (mimeo.).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialé. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 175-192.

SANFELICE, José Luis. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura (Org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005, p. 89-105.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (coord.). Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006, 220 fls.

SANTOS, Clarice Aparecida (org.) Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Incra; MDA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Por uma outra política educacional. In: \_\_\_\_\_. Da nova LDB ao FUNDEB. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 203-218.

STUBRIN, Florencia. Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Una experiencia alternativa de educación pública. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas, nº 28, Buenos Aires, mai. 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina; MOHR, Naira Estela Roesler. A formação técnico-profissional no contexto do MST. Educação. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em maio 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. Os desafios do MST na atualidade. In: Anais do II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis, 2003, 10 p. Meio digital. Disponível em: <[www.rizoma.ufsc.br/pdfs/488-of6-st3.pdf](http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/488-of6-st3.pdf)>. Acesso em maio 2009.

Recebido em 14 set. 2009 / Aprovado em 21 dez. 2009

#### Para referenciar este texto

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. A contraditória relação entre movimento social e Estado na disputa pela formulação de políticas públicas para a educação do campo. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 335-352, jul./dez. 2009.