

DEMOCRACIA E CONTROLE DA PARTICIPAÇÃO POPULAR: concepções e influências para a educação do campo e para a ação dos movimentos sociais camponeses

Michelle Freitas Teixeira

Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA)

Adelaide Ferreira Coutinho

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

DEMOCRACIA E CONTROLE DA PARTICIPAÇÃO POPULAR: concepções e influências para a educação do campo e para a ação dos movimentos sociais camponeses

Resumo: O artigo analisa as concepções burguesas de democracia e participação a fim de compreender a sua influência na regulação da ação dos movimentos sociais camponeses, organizados em torno da luta por um projeto popular de educação do campo. Para tanto, realiza-se revisão bibliográfica e análise documental, enquanto procedimentos metodológicos, a partir das quais identifica-se a estreita relação entre as concepções de democracia e participação, e os interesses hegemônicos capitalistas - adotada enquanto fundamento basilar no controle Estatal da ação dos movimentos sociais camponeses.

Palavras-chave: Democracia, participação, movimentos sociais, educação do campo.

DEMOCRACY AND POPULAR PARTICIPATION CONTROL: conceptions and influences for rural education and for the actions of the social movements

Abstract: In this article one analyzes the bourgeois conceptions of democracy and participation, in order to understand its influence considering the regulation of the action of the social movements of the peasants, organized around the fight for a popular project of field's education. In that sense the article fulfills bibliographical and documental revision as methodological strategy, from which a narrow relation, considering capitalist conceptions of democracy, participation and hegemonic interests, is identified. It is also adopted as fundamental bedding in the State control of the action of the social movements of the peasants.

Keywords: Democracy, participation, social movements, countryside education.

Recebido em: 26.10.2010. Aprovado em: 03.04.2011.

R. Pol. Públ. São Luís, v.15, n.1, p. 53-62, jan./jun. 2011

1 INTRODUÇÃO

Desvelar as políticas de educação rural, no contexto da elaboração de um novo paradigma educacional – “a educação do campo”, é parte da necessidade de se conceber o campo como totalidade social gestada no processo histórico das relações de produção pelo trabalho e no seio na luta dos trabalhadores camponeses e suas organizações (movimentos sociais, sindicatos) pela reforma agrária e por políticas públicas, entre as quais a educação, cuja base ideológica encontra-se amparada na necessidade de superação da histórica adequação da educação do povo camponês a uma visão urbana e voltada aos interesses mercadológicos. Ainda, por se compreender que nenhum objeto de análise deve ser isolado das relações sociais mais amplas que o constituem.

Nesse sentido, a busca pela identificação dos impactos causados pela política neoliberal nas políticas de educação voltadas ao trabalhador do campo e para a formação de seus educadores não pode deixar de passar pela busca da compreensão dos condicionantes políticos, econômicos e ideológicos que fundam as relações sociais no terreno histórico do qual se trata.

Considerando-se os anos de 1990 como o contexto a partir do qual os movimentos sociais camponeses brasileiros constituem o “Movimento Por Uma Educação do Campo”¹ alcançando conquistas pontuais para a construção de uma nova proposta de educação, parece-nos fundamental a busca pela compreensão das relações políticas que consubstanciaram este processo.

Portanto, cabe destacar-se entre alguns dos elementos político-ideológicos fundamentais para a compreensão desse contexto, os efeitos da reforma do Estado nas políticas educacionais em geral e para a Educação do Campo em particular, entre os quais a noção de democracia e de participação, estas, diretamente relacionadas à ação dos movimentos sociais, o que inclui os movimentos camponeses.

Portanto, este estudo parte do desvelamento das noções de democracia e participação elaboradas e difundidas conforme os interesses dominantes da modernidade, passando pela sua reelaboração no contexto da reforma do Estado, segundo o receituário neoliberal, abordando-se seus impactos nas relações sociais mais amplas, entre as quais se inclui a política de formação de educadores do campo e as concepções orientadoras da mesma, tendo em vista assegurar uma educação de qualidade e identificada com a transformação da realidade camponesa.

1.1 As noções burguesas de democracia e participação

Os anos de 1990 foram anos marcantes para a consolidação do projeto neoliberal, no Brasil. Na arena da luta política encontravam-se em

posições antagônicas os interesses econômicos que indicavam a necessidade de reestruturação do Estado capitalista diante da crise – as análises conservadoras manifestavam, desde os anos 70, que a crise tinha um culpado, o agigantado e interventor Estado de Bem-Estar Social – e ante as necessidades sociais reais do trabalho, no contexto de adoção do paradigma da flexibilização do processo de produção.

O esgotamento dos mercados internos, a queda da produtividade e do lucro, os baixos índices educacionais diante das novas demandas formativas do mercado, os altos índices inflacionários e de desemprego, bem como o clima de efervescência diante da intensificação da organização política de movimentos sociais na luta por direitos, são características que expressam este cenário, propício para a implantação de uma reforma do Estado, que garantisse tanto a superação das contradições apresentadas, quanto o fortalecimento do capital e a manutenção do lugar do poder a serviço dos interesses hegemônicos.

Para tanto, foram empreendidos esforços no sentido de redirecionar a estrutura do Estado e seus aportes político-ideológicos, bem como da gestão de seu aparelho. Assim, parte-se do pressuposto de que as concepções atuais de democracia e participação foram historicamente forjadas nessas relações. Logo, antes de se discutir os condicionantes da reforma do Estado empreendida nos anos de 1990 para a educação do campo, é oportuno identificar as concepções de democracia burguesa e de participação anteriores a este contexto, para que se possa compreender, de maneira mais profunda e contextualizada, os novos preceitos defendidos no contexto da reforma.

Inicia-se esta caminhada, com a compreensão de Schumpeter (1984, p. 313) – elaborada nos primeiros anos da década de 40 – que, tratando da doutrina clássica da democracia afirma que “o método democrático é aquele acordo institucional para se chagar a decisões políticas em que os indivíduos adquirem o poder de decisão por meio de uma luta competitiva pelos votos da população”.

De acordo com essa concepção, a noção de democracia se entrelaça às noções de competição e representatividade, bem como reconhece no voto o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a idéia da participação popular, é delimitada a uma arena mercadológica, em que são expostas as propostas segundo as quais o papel do povo é produzir um governo, ou melhor, um corpo intermediário que, por sua vez, produzirá um governo ou um executivo nacional. (SCHUMPETER, 1984, p. 336).

Para esta noção não há um bem comum possível de ser definido². Assim, a democracia assume os ares dos interesses dominantes e, estando o lugar do poder hegemônica e historicamente ocupado pelas elites, trata-se de uma democracia burguesa.

Este fundamento ideológico de democracia assenta-se, então, na necessidade da construção de relações entre as classes dominantes e grupos populares – geralmente comunitários, sindicais e religiosos, cujo interesse é a construção de um consenso que gere uma acomodação entre os interesses dos diversos grupos em disputa.

No Brasil, seguindo-se o curso da história, as intensas mobilizações sociais dos anos 50 e 60 trazem mudanças pontuais. Junto a estas mudanças um novo modelo de democracia – o participativo – apregoa uma maior participação popular na definição das políticas governamentais, reconhece a necessidade de superação das desigualdades econômicas, enquanto imperativo para a participação em iguais condições entre os indivíduos, o que parece alterar a noção de indivíduos consumidores de propostas políticas, pela noção de executores, agentes do desenvolvimento de suas capacidades. (SILVA, 2003, p. 17).

Neste momento as atenções são direcionadas para o indivíduo, reconhecido enquanto principal responsável pelo lugar que ocupa no espaço “democrático”. O desenvolvimento de suas capacidades é ideologicamente apontado como o passaporte para a sua possível participação nas decisões. Logo, esta nova noção, parece não superar por completo o caráter liberal das concepções de democracia e de cidadania, uma vez que tudo é explicado sob uma visão afirmada no individualismo³.

Esta forma de conceber a participação popular, no contexto das grandes potências econômicas mundiais, coincide com o momento histórico no qual a organização da sociedade capitalista esteve fundada nas políticas do Estado de Bem-Estar Social – *welfare state*⁴ – na Europa, adotado como alternativa para expansão do capitalismo e, ainda, uma forma de livrar o capital da crise e de domesticar os ímpetos socialistas que se faziam presentes nas mobilizações políticas naquele período.

Dentre as razões para o fenômeno do *welfare state*, observa-se aquelas de natureza econômica, diante da Grande Depressão e das necessidades emergentes da crescente industrialização e modernização da produção e das baixas taxas de lucro, bem como aquelas de ordem política. Como aponta Arretche (1995, p. 5):

[...] uma vez dadas determinadas condições econômicas, seja o surgimento dos programas de proteção social, seja suas formas de expansão, seja ainda suas variações, têm como razão causal fatores relacionados à luta de classes, a distintas estruturas de poder político, ou ainda a distintas estruturas estatais e institucionais.

A luta de classes aparece representada no antagonismo entre os interesses sociais e os econômicos e naquele que se refere à necessidade

de fortalecimento da hegemonia dominante. Para a manutenção desta hegemonia, as justificativas de ordem política apontam para a necessidade de tornar o capitalismo menos selvagem, superando a sensação de mal estar gerada pela a intensa exploração capitalista e contendo os ímpetos de reação a esse estado de coisas, fortalecendo a estrutura do poder e o lugar do poder.

Este impulso de harmonização dos interesses, também, foi favorecido pela ampliação da participação popular, embora se pusesse em direção ao consenso hegemônico. Conforme Harvey (1992, p.117) era necessário fazer com que:

[...] os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumissem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando.

O reflexo dessa concepção no Brasil ocorreu nos anos de 1960, quando foi defendida a necessidade de participação popular no processo de tomada de decisões políticas pelo Estado e a criação de mecanismos de controle nos locais de trabalho e sobre os partidos políticos. A materialização da participação popular, sob este viés e neste contexto, pode ser identificada na difusão das Sociedades Amigos de Bairro, seguindo a lógica da noção de participação controlada, conformada com a prática do assistencialismo político, conforme destacou Gohn (2005a, p. 23).

Vê-se, então, que o conteúdo ideológico das concepções de participação social está diretamente relacionado à necessidade de manutenção da hegemonia do capital. No entanto, como diz a música, “o tempo não pára”⁵ pois a realidade é dinâmica e contraditória, reinventada a cada mudança na estrutura política e social ou a cada nova forma de relação entre capital e trabalho que garanta a manutenção ou transforme a estrutura de poder.

Nesse sentido, a crise do Estado de Bem-Estar Social reflete as relações e as estruturas que o sustentam, posto que se incluía entre os argumentos contestatórios, os gastos com as provisões sociais (ampliados para garantir tanto a sensação de bem-estar quanto o consumo e a reprodução da força de trabalho) no que tange a ação do Estado benfeitor na provisão destes direitos e a rigidez do modelo de produção, que já não respondia às novas necessidades do mercado: o alargamento das fronteiras, a garantia de espaço para os mercados transnacionais e oligopolistas.

Neste contexto, conforme Silva (2003, p. 23), a democracia é compreendida, como um conjunto de regras, sem considerar os condicionamentos sociais e econômicos, ao mesmo tempo em que privilegia novas noções como governabilidade, governança e

eficiência. Observa-se que essa concepção provoca uma mudança pontual no sentido de resistência dos movimentos sociais ante a ação do Estado capitalista.

No cerne destas mudanças, pode-se identificar que a transformação social passa paulatinamente a deixar de constituir a espinha dorsal a conduzir a luta da maioria dos movimentos sociais. Um processo que se fortalece no Brasil, com a reforma do Estado, o fortalecimento do neoliberalismo e com o redirecionamento da responsabilidade do Estado com as áreas sociais para esferas privadas, público-privadas e não- governamentais.

A corrida pelo aumento da produção e da riqueza gera novas demandas quanto às recorrentes noções de participação, de política social, de trabalho. Estas novas demandas influenciam de maneira marcante a política educacional, destacadamente a formação dos profissionais da educação, o que inclui o campo, enquanto espaço integrante de toda essa dinâmica social, e foco nesse estudo que se realiza.

Em toda essa trama histórica, é possível identificar ao lado da perda do caráter transformador de grande parte dos movimentos sociais, a existência de resistências na América Latina. Assim, percebe-se na trama das visões acerca de democracia e participação que se trata de crise dos movimentos sociais e não o seu desaparecimento e enfraquecimento enquanto atores sócio-políticos relevantes, mas sim destacar que houve uma rearticulação, interna e externa, de seu papel na sociedade. (GOHN, 2005b, p. 80).

No Brasil dos anos 90, esta rearticulação se dá, também, no terreno das mudanças estruturais do Estado, das novas noções recorrentes das demandas geradas pela evolução tecnológica, das transformações das concepções de formação para o trabalho, de educação, enfim, da implantação massiva do receituário neoliberal.

Como alternativa para as contradições apresentadas pela política de provisão, foi defendida a diminuição dos investimentos nas políticas sociais, o distanciamento do Estado das áreas sociais (o que inclui a educação), a liberdade do mercado para que fosse possível a garantia de um mercado transnacional e o fortalecimento dos grandes grupos produtivos mundiais, garantindo, desta forma, a perpetuação da concentração de riqueza e poder nas mãos do grande capital.

A relação entre capital e trabalho, também sofreu mudanças neste contexto, acarretando restrições ao sistema de proteção social e novas relações de trabalho, cada vez mais flexíveis, atendendo ao paradigma dominante do toyotismo. Para este contexto fazia-se necessário a construção de novas noções de participação e de democracia, adequadas às novas demandas, mantendo em sua essência o germe do controle presentes nas demais concepções burguesas, principalmente no âmbito da produção.

Assim, conforme Bianchetti (2001, p. 23), as correntes dominantes temerosas do domínio que as maiorias podiam exercer, quando não se põem limites ao funcionamento da democracia, reforçam o seu partidarismo com a idéia de uma democracia restrita. Sob este prisma é possível concluir que, as concepções modernas de democracia e participação difundidas ao longo da história, com base nos ideais burgueses, têm em sua essência fundamentos como a participação controlada da maioria e o individualismo. Bem como, estão entrelaçadas às condições materiais da produção, às suas demandas – considerando que, até então este sistema reina como a grande potência mundial, às demandas do capitalismo.

Neste enredo, os interesses econômicos dos grupos sociais dominantes (capital) são a referências para as reformas, inclusive na difusão de noções de participação previamente elaboradas e como verdade a ser seguida, segundo o modelo de Estado e gestão consolidados. Por sua vez, aos interesses contrários (trabalho), são elaboradas formas de coerção, seja pela cooptação ou pela criminalização.

Nesta trama, os modos de vida, as noções ideológicas seguem o curso da história e são recriadas a cada nova fase de reestruturação social do processo de produção, fato possível de observar na realidade atual, no cerne da ação dos movimentos sociais e das concepções dominantes de participação e transformação. Esse movimento pode ser observado mais profundamente no embate entre o projeto societal capitalista – seus mecanismos de coerção e suas incursões ideológicas – e a resistência dos trabalhadores do campo e da cidade e dos movimentos sociais que permanecem resistindo contra a ordem hegemônica e às políticas neoliberais.

Percebe-se que a luta política ocorre em todas as esferas sociais – considerando que nenhuma se constitui fora da totalidade social da qual faz parte – o que inclui a educação, a formação dos profissionais da educação e mais especificamente a Educação do Campo e a formação de seus educadores, questão destacada nesse artigo.

Todo este movimento de retomada dos antigos preceitos liberais abrange as políticas educacionais, pois a educação se constitui uma das mediadoras entre a necessidade de formação, o trabalho e o modelo de desenvolvimento. No percurso histórico da Educação Rural e na resistência que ainda permanece viva⁶ se percebe esse papel e, diante das políticas neoliberais e da ação coercitiva do Estado dos anos de 1990, de maneira marcante no Brasil, contra os movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo, percebendo-se, ainda, as conseqüências para o projeto de educação e escola do campo, bem como para a formação de seus educadores.

2 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: uma reflexão necessária

Na década de 1990 o Estado brasileiro passa por um processo de reforma, sob orientação neoliberal, empreendida de maneira profunda no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta reestruturação da instituição e de seu aparelho traz conseqüências profundas no âmbito da política e da economia implicando consideravelmente nas relações de trabalho e no trato das políticas públicas. Essas mudanças configuram espaços diferenciados à participação popular, precisamente do debate sobre a oferta de políticas sociais – o que inclui as políticas educacionais e de formação de educadores.

Uma das características foi a flexibilidade de todos os processos sociais o que pode ser sentido em infinitos espaços da realidade: na abertura dos mercados, nos processos de produção que por sua vez – diante dos avanços tecnológicos que alteram o ritmo de produção, o tempo de circulação das informações – passam a requerer um trabalhador polivalente; a oferta focalizada das políticas sociais, a gestão gerencial dos espaços públicos entre outros.

Seguindo a mesma lógica, o perfil de trabalhador passou a ser delimitado pela necessidade de um novo tipo de homem. Para a formação deste novo homem-trabalhador, uma educação que garanta comportamento flexível, adaptável as novas mudanças, fundado em valores e atitudes individualistas e competitivos que o coloquem exatamente no lugar que a produção requer e de acordo com o mercado.

Entretanto, este processo não se dá sem contradições, conforme observa Chesnais (2008, p 11):

As últimas duas décadas trouxeram mudanças muito importantes tanto na contratação e de remuneração dos assalariados como também nas condições da sua subordinação à hierarquia nas fábricas e no funcionalismo. Sobre todos estes aspectos, as relações entre capital e trabalho foram fortemente modificadas em benefício do primeiro. Em muitas partes do mundo, esta modificação comportou uma degradação da situação dos assalariados, principalmente em termos de perda de estabilidade e segurança no emprego.

Nesse contexto, para garantir a manutenção da ordem e a acomodação dos ânimos das camadas populares, a competitividade entre os homens é defendida como o caminho para o bem-estar. O sucesso e o equilíbrio são conseqüências de uma situação na qual “cada indivíduo, agindo em seu próprio interesse (econômico), quando colocado junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo”. (ADAM SMITH apud BIANCHETTI, 2001, p. 22).

No discurso do neoliberalismo o individualismo é defendido como princípio básico e, conforme Silva (2003, p. 64), a educação deste indivíduo é convocada para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho, sem a qual inviabilizaria a inserção no mercado de trabalho, sendo apontada como a única alternativa para resolver os problemas de desemprego, as necessidades de competitividade da economia e da pobreza.

Desse modo, é preciso garantir que a educação difunda os novos modos de vida e garanta a formação de um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se às mudanças dos novos paradigmas de produção e às novas competências e habilidades requeridas. Dessa forma, a hegemonia capitalista, além de uma reforma econômica, assume feições de uma reforma intelectual e moral. (KUENZER, 2005, p. 79).

Essas estratégias de garantia da acomodação social, diante dos padrões elaborados e difundidos pelas grandes potências capitalistas, empreendidas com a intenção de garantir o livre crescimento do capital e conseqüentemente, a acumulação da riqueza e a exploração da força de trabalho sem grandes ônus para a produção, são refletidas na realidade camponesa, conseqüentemente na educação desse povo.

Em tal contexto, a educação do trabalhador camponês e sua participação social estiveram, e continuam, condicionadas ao longo das diversas fases do capitalismo às necessidades produtivas, às demandas materiais e ideológicas.

3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO INSTRUMENTO DE CONFORMAÇÃO DO SUJEITO CAMPONÊS

Observa-se que, nas tramas da história humana, o papel de dominado vem sendo imposto a diversos grupos sociais, os quais servem de instrumento na produção de riquezas e que, uma vez silenciados, constituem-se, também, instrumentos na perpetuação do poder dos grupos dominantes, ainda que lutas de resistência tenham ocorrido.

A confirmação destes fatos na realidade brasileira se encontra nas marcas da histórica dominação dos sujeitos do campo e na negação dos direitos sociais e políticos aos mesmos, durante séculos – enquanto uma constante em todas as culturas e sociedades – o que se revela nas intenções e nos pressupostos político-ideológicos dominantes, no decorrer dos tempos, que têm cumprindo, as funções de elaboração e difusão de formas de pensar, agir e ser.

Sobre a realidade camponesa importa inicialmente reconhecê-la enquanto uma totalidade sócio-cultural e econômica com características distintas dos outros agrupamentos humanos, na qual a diversidade cultural e a agricultura familiar – cuja produção de alimentos está amparada na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais e cujas práticas produtivas estão fundadas nos saberes

locais – caracterizam-se enquanto elementos marcantes na constituição do sujeito camponês.

Na contramão desta realidade, observa-se que desde o advento das diversas fases do sistema capitalista, tendo por base diferentes processos de produção, sob o ideário do desenvolvimento econômico, foram se intensificando a exploração e a expulsão do homem da terra, bem como as estratégias de manipulação e de silenciamento do modo de produção tradicional camponês e de sua cultura.

Ser camponês, com todas as especificidades que envolvem este fato, carregava no ideário liberal e, hoje, no neoliberalismo, o sentido de atrasado, fora dos padrões de modernidade e, portanto, inútil na incansável corrida pela acumulação, pelo fortalecimento econômico e pelo progresso – conceitos que no Brasil assumem a forma dos anseios dos grupos sociais dominantes, relegando ao esquecimento a importância de qualquer história, cultura ou trabalho fora dos seus padrões.

Neste sentido, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 31), o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco, como o *Jeca Tatu* que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado.

Diante do processo de radicalização do capitalismo no campo o agronegócio⁷ é estimulado como modelo de produção agropecuário dominante nos territórios rurais brasileiros, voltado para a inserção mais intensa do Brasil na lógica da mundialização econômica.

Para este projeto, a educação caracteriza-se como um valioso instrumento para a redenção do camponês à modernidade, sendo utilizada ao longo dos tempos no enquadramento e na exploração dos sujeitos do campo, conforme os interesses do capital mediados pelo poder do Estado em cada momento histórico. Desta feita, reconhece-se que a utilização da educação para essa finalidade não se faz recente na história da Educação Rural brasileira, como também, não se pode deixar de referenciar as lutas em prol de uma educação democrática e contrária a essa concepção ruralista.

A Educação Rural⁸ vem sendo construída como um reflexo bem delineado das intenções que regem a implantação e o fortalecimento da estrutura social e produtiva no campo, no que se refere à condução do homem dentro do processo de trabalho, de modo a viabilizar as prioridades do capital⁹.

Diante desta realidade, uma conclusão parece óbvia: no decorrer da história não são poucos os desafios postos à realidade educacional camponesa, incluindo neste âmbito a formação dos educadores para suas escolas e a acirrada relação de conflito entre os projetos e interesses que se opõem nesses territórios. Em meio a esse conflito são difundidas políticas de educação estreitamente relacionadas aos projetos sociais dominantes, forjados sob a lógica da mercadoria e na contramão da história, da

cultura e dos anseios dos sujeitos do campo.

A formação dos educadores para as escolas do campo, nesse mesmo contexto, identifica-se como um dos aspectos dentre tantos que compõem a realidade da educação rural, cujo desenvolvimento histórico reflete as diversas contradições possíveis a uma realidade construída com base nas noções que fundamentam as políticas de acumulação do capital e à revelia das condições específicas daqueles que lidam diretamente com a terra: o sujeito camponês.

Considerando-se tais argumentações, pode-se dizer que tratar da educação do campo, da formação dos educadores que trabalham nestes territórios ou da educação de maneira mais ampla, no Brasil, é refletir sobre uma política social construída historicamente à luz de uma ordem social para a qual os principais fundamentos são a manipulação, a coerção e a manutenção do poder a serviço da produção de riquezas para poucos.

Desta forma, trata-se primordialmente de refletir sobre as relações instituídas entre sociedade política – enquanto esfera política, compreendida, conforme Gramsci (1991), como Estado coercitivo: aquele que detém o poder de dominação por meio da coerção – e sociedade civil – representada como esfera do privado, formada por organismos não estatais, cuja principal função é a manutenção da hegemonia, exercida primordialmente ao nível da cultura ou da ideologia.

Este bloco histórico – conforme Gramsci (1991) denomina a união dialética entre sociedade política (coerção) e sociedade civil (hegemonia) – apresenta-se como um conjunto complexo, contraditório e discordante, cujos efeitos das políticas e da ideologia nele elaboradas e por ele difundidas, podem ser identificadas nas tramas econômicas e em todas as áreas sociais, inclusive na educação.

Buscando amparo nesta teoria, identifica-se que na esfera da sociedade política são impostas as normas pelo emprego da coerção¹⁰ e através do sistema de leis, aos quais os sujeitos devem se submeter passivamente. Bem como, são elaboradas e difundidas as ideologias, que garantem a hegemonia a partir do consentimento em relação à classe social que deverá assumir a função de dominante, aquela que controla e domina a organização estrutural da sociedade.

Ainda compondo este espaço superestrutural, identifica-se a sociedade civil, cujo principal vetor de execução dessa esfera é o conjunto de organismos privados. Destarte, convém o uso da lógica na identificação do conjunto de interesses contraditórios que regem as ações e as políticas advindas deste espaço: os interesses privados.

Este é o estrato social no qual são traçadas as bases ideológicas, cujo domínio não se dá pela força, mas pelo consentimento. A função de hegemonia, nele exercida, caracteriza-se pela busca do consentimento entre os grupos sociais acerca do lugar da dominação, do lugar do poder. Sobre esta função Piore (1975, p.182) afirma que:

A função de hegemonia exerce-se, essencialmente ao nível da cultura ou da ideologia. É a função pela qual uma classe obtém o consentimento, a adesão ou o apoio das classes subalternas. É a função pela qual uma classe se apresenta como vanguarda e como dirigente da sociedade com o consentimento das outras classes sociais. Para se tornar dirigente, uma classe deve convencer o conjunto das outras classes que ela é a mais apta a assegurar o desenvolvimento da sociedade.

Esta compreensão acerca da organização do poder no cerne da estrutura social e da concepção e manutenção da hegemonia é esclarecedora e fortalece a análise anteriormente traçada, na qual se identifica a histórica adoção dos interesses dominantes como norte na construção das políticas educacionais voltadas ao campo.

A função de hegemonia adotada como base da educação nacional, limita a educação aos interesses de grupos sociais que, desde a invasão europeia (nesse tempo ainda não tinha política de educação), são defendidos nas linhas e nas entrelinhas das políticas de educação, até os dias atuais.

Neste sentido, reconhece-se ser a educação, um dos principais instrumentos utilizados na manutenção do consentimento acerca do lugar do poder. Na medida em que, garante a dissolução dos modos de ser, pensar e agir específicos aos sujeitos diversos, em detrimento da adesão maciça às formas elaboradas e difundidas pelos que detêm o poder hegemônico, determinando como válidos unicamente os seus padrões culturais e os seus fundamentos ideológicos, na empreitada em nome do consentimento acerca do lugar da dominação na direção da sociedade e do desenvolvimento.

Entretanto, há que se considerar as contradições em todo este contexto, o caráter dinâmico da história como luta de classes, amparando-se na compreensão da educação enquanto síntese de diversos movimentos e historicamente determinada. Nesse sentido, a dominação e a hegemonia, que no decorrer dos tempos se identifica sob o monopólio de determinados grupos sociais que têm ocupado o lugar de dirigentes, de dominantes¹¹ não se dá de maneira passiva.

As relações sociais constitutivas dessa realidade expressam um jogo de forças que envolvem a hegemonia histórica dos grupos sociais dominantes e a resistência daqueles que negam o silenciamento e se manifestam contra as políticas de Estado amparadas na lógica do capital.

Partindo deste pressuposto, concorda-se com Damasceno (1990, p. 26), quando esta afirma que:

Superestimar a inter-relação entre a base e a superestrutura da sociedade, implica em descartar a dialética da luta

de classe, e equivalente, em última instância, sacrificar a própria história. Por essa razão, não aceitamos que as relações entre infra-estrutura e superestrutura possam ser reduzidas à relação de causa e efeito, mas, ao contrário, devem ser entendidas como uma categoria que se consubstancia na noção de unidade e totalidade do processo histórico.

Nesse âmbito, reconhece-se a importância da educação enquanto processo que pode contribuir para a emancipação, para a conquista de direitos sociais e para a transformação da realidade. Por conseguinte, a importância do educador neste contexto é primordial, considerando-se que sua práxis dependendo da concepção de sociedade, de educação e de homem que a fundamenta – poderá colaborar para reforçar ou enfraquecer as bases que amparam a sociedade produtiva capitalista, diante da possibilidade de formação de sujeitos críticos e conscientes das tramas que envolvem a estrutura de dominação e poder.

A partir da análise do lugar da educação rural na história da educação brasileira, é possível identificar os movimentos desta luta entre hegemonia e resistência, na qual se observa a conformidade entre as políticas educacionais desenvolvidas nos territórios camponeses e os interesses dominantes presentes, bem como se identifica a importância da luta dos movimentos sociais camponeses na superação desta realidade, marcada pela conquista da educação e da escola do campo¹².

No entanto, destaca-se que neste contexto continuam sendo elaboradas e difundidas noções de participação social e democracia que garantam a segurança ao sistema social do capital. Na década em questão (1990), para o governo brasileiro, a participação popular só é considerada legítima se for por meio de canais institucionais. Fora isso, qualquer manifestação é criminalizada.

Portanto, é viável não negligenciar o caráter coercitivo do Estado, muito menos a potência das suas instituições de coerção, que atualmente, estão voltadas mais uma vez para a contenção dos ímpetus transformadores, que se mantêm vivos na proposta de alguns movimentos sociais. Dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, um dos principais movimentos camponeses engajados com a luta pela educação do campo no âmbito da questão agrária, interesses atualmente considerados perigosos para a ordem hegemônica capitalista, que tem levado a criminalização desse movimento.

Diante desta ameaça, o governo brasileiro, aliado aos grupos conservadores da ordem capitalista neoliberal, inicia um massivo movimento de perseguição e criminalização dos movimentos sociais que atuam fora do seu conceito de participação social solidária, voluntária, assistencialista, a exemplo

do que ocorre em outros países da América Latina, como no México com a criminalização do Movimento Guerrilheiro Indígena Camponês Zapatista (EZLN), das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) e dos *cocaleiros*, na Bolívia.

Percebe-se que entre os mecanismos de coerção acionados no atual embate entre o estado brasileiro e os movimentos sociais contestatórios da ordem capitalista, destaca-se, a instauração da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do MST e o boicote aos projetos educacionais conquistados pela luta do Movimento Por Uma Educação do Campo – como é o caso das medidas assumidas pelo governo federal, que põem severas limitações à execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹³, uma conquista dos movimentos sociais organizados em torno da luta “Por Uma Educação do e no Campo”.

Os “crimes” praticados por estes movimentos no campo da educação referem-se ao ideal de transformação social e às suas bandeiras de luta, expressas em seus documentos, publicações e projetos. Dentre elas podem-se destacar os princípios e propostas emanados da luta:

- Educação para a liberdade, democracia, justiça e solidariedade entre os povos camponeses;
- Educação para a intervenção na realidade camponesa em correspondência com a defesa de reforma agrária e com o modelo de desenvolvimento sustentável defendido pelos movimentos sociais do campo;
- Currículos escolares que incorporem o movimento da realidade e os processem em conteúdos formativos. Que trabalhem melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, valorizando a cultura dos grupos sociais que vivem no campo;
- Qualificação dos educadores e das educadoras, priorizando a formação escolar dos docentes leigos. Sendo, também, importante rediscutir os fundamentos que sustentam as propostas de formação de professores dos cursos atualmente existentes, tanto a nível médio como superior;
- Uma ação docente que opere a efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola e a ação dos atores sociais (bem como do saber resultante dessa prática social), notadamente daqueles a quem a escola se destina, no caso os camponeses trabalhadores rurais;
- Gestão democrática da escola, envolvendo as dimensões política, administrativa e pedagógica¹⁴;
- Uma educação para além da lógica do capital.

Eis alguns dos ideais que, em oposição aos fundamentos da educação neoliberal, acionam o poder dos grupos sociais dominantes e justificam a necessidade de trazer à tona velhos e recorrentes instrumentos de controle da participação popular. Tais idéias habitam na essência das justificativas para o atual movimento de criminalização e perseguição aos movimentos sociais.

4 CONCLUSÃO

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua própria escolha e sim sobre aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.
(MARX, 2008).

As palavras de Marx no trecho acima podem ser, hoje, objeto de desacordo no âmbito dos paradigmas contrários. No entanto, importa lembrar que este exercício de desvelamento do real é fundamental para a transformação de suas contradições, bem como para a compreensão os mecanismos de dominação historicamente elaborados. Destacando-se assim, o importante papel das teorias em desvelar a realidade a fim de compreendê-la em suas mais íntimas nuances, visando transformá-la.

Nessa caminhada trilhada pelas tramas da história em busca do desvelamento dos condicionamentos e dos mecanismos de coerção social identifica-se, ao longo dos anos, a ideologização dos conceitos como democracia, participação e educação, estrategicamente elaborados a fim de dominar os ímpetos de luta das camadas populares, diante da exploração nas diversas fases do capitalismo sob interesses dominantes e mediados pelo Estado.

Assim, constatou-se que, em suas versões modernas, o conceito de democracia esteve entrelaçado à necessidade de condicionar a participação popular, a fim de garantir a “ordem e o progresso”. Uma vez que, o caráter liberal e neoliberal destes conceitos, aproxima os ideais democráticos apregoados, aos interesses da grande política do capital.

Neste cenário, a educação, enquanto um poderoso instrumento de difusão ideológica assume a mesma função de domesticação dos ímpetos transformadores, a fim de que cada sujeito ocupe o seu lugar de maneira ordenada na estrutura produtiva, garantindo assim a hegemonia do projeto de sociabilidade capitalista.

A confirmação desta condição foi possível, a partir da análise da histórica utilização da educação enquanto instrumento de conformação do sujeito camponês, observada na difusão de políticas de educação – e formação de educadores estreitamente relacionadas aos interesses do mercado, na contramão da história, da cultura e dos anseios dos sujeitos do campo.

No entanto, apesar das circunstâncias e da “tradição de todas as gerações mortas que oprimem como um pesadelo o cérebro dos vivos” (MARX, 2008, p. 19), a resistência popular ainda pode ser observada. A luta por um projeto transformador de sociedade e educação continua viva nos ideais

de movimentos sociais que, ao contrário do que ocorreu com a maioria, mantém na pauta de suas reivindicações, a transformação das condições de exploração do homem pelo homem, impostas nas diversas faces do capitalismo.

Entretanto, a mão visível do Estado opressor continua a elaborar e implantar medidas de contenção destes ímpetos transformadores, como ocorre no atual movimento de criminalização dos movimentos sociais e pelo controle às políticas educacionais conquistadas pela luta dos sujeitos do campo. O que por sua vez confirma que um projeto transformador de educação deve estar atento à inalienável necessidade de um projeto transformador de sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. **Boletim informativo e bibliográfico**, Rio de Janeiro: ANPOCS, n. 39, 1995.

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

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília, 2004.

BRASÍLIA. Primeira Conferência Nacional: por uma educação básica do campo. documentos finais. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In: SOUSA, Antônio Abreu et al. (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora SENAC; Edições UFC, 2008.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC, 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional: por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **O protagonismo na sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005b.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 9ª ed. Porto: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei, et al. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martins Claret, 2008.

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

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. São Paulo: Zahar, 1984.

SILVA, Ilce Gomes. **Democracia e participação na "reforma" do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

NOTAS

1. Dois grandes objetivos regem este movimento. O primeiro objetivo se refere à intenção de mobilizar o povo que vive no campo com suas diferentes identidades e suas organizações para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação. O segundo objetivo diz respeito à intenção de contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (BRASÍLIA, 2004).
2. Schumpeter (1984, p. 314) afirma que não existe algo que seja um bem comum unicamente determinado, sobre o qual as pessoas concorrem ou sejam levadas a concordar através de argumentos racionais.
3. Conforme Silva (2003, p. 20), a direção da política continua indicada aos especialistas e as classes populares estarão aptas a participar se forem "educadas" de modo a não oferecer riscos ao poder dos grupos dominantes.

4. Fenômeno que pode ser compreendido segundo Arretche (1995) um conjunto articulado de programas de proteção social, assegurando o direito à aposentadoria, habitação, educação, saúde, etc.
5. Fazendo referência à música “O Tempo Não Pára” de Cazusa.
6. Em oposição à defesa do fim dos movimentos sociais contestatórios da ordem capitalista, Silva (2003, p. 43) aponta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) como movimento político que consegue mobilizar parte significativa dos brasileiros explorados para lutarem pela reforma agrária e contra as políticas neoliberais. Identificando que, a novidade dos movimentos populares na década de 1990 vem do campo, uma vez que é nesse espaço que surgem as experiências mais combativas da América Latina. Além do MST, pode-se citar o Movimento Guerrilheiro Indígena Camponês Zapatista (EZLN) no México, as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), os cocaleiros, na Bolívia.
7. Construído com o objetivo de renovar a imagem da agricultura capitalista, visando a sua modernização, o agronegócio fortalece a exclusão na medida em que concentra além da terra, a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. Negando culturas que estejam fora da lógica acumulativa do capital. Portanto, negando a agricultura familiar e a identidade histórica, cultural e social que a fundamenta. A monocultura e a produção para a exportação constituem, também, a base deste modelo.
8. O uso da nomenclatura rural faz correspondência ao modelo educacional baseado nos interesses do latifúndio empresarial, fundamentado em princípios assistencialistas que garantam a exploração do homem e da mulher do campo, fortalecendo o controle político sobre estes e sobre um dos maiores instrumentos utilizados como meio de acumulação capitalista, a terra. Corresponde, então, à educação Estatal, historicamente desenvolvida nos territórios rurais brasileiros. Em contraposição a este modelo utilizar-se-á a nomenclatura do campo como referência ao modelo educacional pautado na lógica dos movimentos sociais, que defendem uma educação e uma formação de educadores contextualizados e em consonância com a necessidade de superação dos problemas sociais mais amplos.
9. Aspecto analisado por Leite (2002) considerando que as prioridades estabelecidas no contexto econômico vinculam-se a outras instâncias no sentido de garantir o atendimento das demandas do mercado.
10. Dentre as instituições que compõem este espaço destaca-se o exército, a polícia, a prisão, etc.
11. Considerando os territórios rurais, sob o monopólio e o domínio dos grandes latifundiários, atualmente detentores dos meios de produção, de exploração e da tecnologia que ampara o agronegócio.
12. Aqui os termos educação e escola do campo tomam a forma do sujeito do campo, considerando que refletem a sua organização em prol da conquista de políticas

educacionais camponesas que contraponham a lógica capitalista e que correspondam aos seus reais interesses e à superação dos problemas sociais que envolvem a realidade camponesa. Estes termos correspondem, assim, a uma nova forma de educação, elaborada e construída no campo, pelo campo e para o campo.

13. O objetivo geral do PRONERA é fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. Na distribuição das atribuições dos parceiros destes projetos é prevista a participação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais na mobilização dos jovens e adultos moradores das áreas de Reforma Agrária para a identificação das demandas; na identificação das áreas de Reforma Agrária que participarão dos projetos; na participação na elaboração e no acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais; no acompanhamento, em conjunto com os demais parceiros, de todo o processo pedagógico desenvolvido pelos (as) educadores (as) e coordenadores (as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; participação na seleção e capacitação dos (as) educadores (as) das áreas de Reforma Agrária; no acompanhamento e na avaliação, em conjunto com os demais parceiros, na aplicação dos recursos e na execução do Plano de Trabalho e do Projeto (BRASIL, 2004, p. 24).

14. Ideais defendidos no Texto Preparatório para a I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

Michelle Freitas Teixeira

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Professora da Área da Educação do Instituto Federal de Educação do Maranhão – IFMA.
 E-mail: mifreitas@yahoo.com.br

Adelaide Ferreira Coutinho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
 Professora do Departamento de Educação II e do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 E-mail: adelaidefcoutinho@bol.com.br

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Av. dos Portugueses, s/n – Bacanga
 CEP 65085-580 – São Luis – MA.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA

Av. Getúlio Vargas, nº 04 - Monte Castelo - São Luís-MA
 CEP 65030-005 - - São Luís-MA.