ISSN: 2358-8829

O DIREITO A EDUCAÇÃO CAMPONESA PERANTE O ESTADO BRASILEIRO

Tiago José Vasconcelos de Farias [1]
Fabiano Custódio de Oliveira [2]
Elaine Cristina da Silva Pereira Brito [3]
Luciana Iara das Neves Alves [4]
Rosicreide Soares Nogueira [5]

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de estudos ocorridos nas reuniões temáticas realizadas no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores e Prática Pedagógica (NUPEFORP), da Unidade de Educação do Campo vinculada a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nestes um dos eixos temáticos problematizado foi o 'Estado na Sociedade Contemporânea', a partir da abordagem marxista, mote desta reflexão.

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

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

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UPE, Professor de Geografia na EEMEF Alice Jorge da Silva/Caraúbas - PB, *tiagojs97@gmail.com*;
[2] Professor Doutor do Curso da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – CDSA/UFCG - Área das Ciências Humanas e Sociais. Coordenador do Laboratório de Ensino de Geografia e Educação do Campo – LEGECAMPO. Universidade Federal de Campina Grande PB, fabiano.geografia@gmail.com;
[3] Mestranda no Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos – PROFÁGUA – CDSA/UFCG. Professora de Biologia na ECI Cel. Serveliano de Farias Castro/Caraúbas – PB, elainegpm.louvorgospel@gmail.com;
[4] Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Universidade Gama Filho. Professora de Ciências na EEMEF Alice Jorge da Silva/Caraúbas – PB, prof25ciencias@gmail.com;
[5] Mestra em Educação Comtemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora substituta da UEPB/Monteiro – PB, cleidesoares@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

O ponto de partida para o posicionamento de Marx e Engels sobre o Estado é uma crítica ao idealismo hegeliano do Estado como uma entidade absoluta[6], descartando também toda a herança contratualista, que pressupunha a existência abstrata de uma "natureza humana". Para ele, mesmo a essência das relações entre os homens é construída historicamente e precisa ser explicada pela história (Coutinho, 1992, p. 74).

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

Ou seja, as condições materiais constituem o nível de determinação mais essencial da sociedade. É delas que se deve partir para compreender a totalidade da dinâmica social. O Estado burguês, observa Marx, vai ter seu principal papel na regulação dessas que são as relações fundamentais da sociedade civil-política burguesa - as relações de produção. Sendo assim, o Estado é sempre uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir, essa mediação fundamental: a exploração do trabalho pelo capital (Marx, 2009, p. 112).

Para Coutinho (1992, p. 74), na teoria política, a grande descoberta de Marx e Engels foi a afirmação do caráter de classe do Estado burguês, que apenas existe quando, e enquanto, existir esta divisão. O Estado é um agente que faz parte da luta de classes, é produto dos antagonismos entre as classes, e surge para administrar os conflitos entre as classes sociais, pois numa sociedade dividida em classes, a dominação e a exploração são a base de sua organização. Por isto, o Estado busca assegurar a reprodução do capitalismo e a dominação da burguesia.

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

A ATUAÇÃO DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO

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

ISSN: 2358-8829

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

Somente a partir da década de 1930, o Brasil passou a adotar modelos de educação ligados ao projeto de modernização e desenvolvimento do país, a partir da orientação do capitalismo industrial, que trazia a industrialização, a urbanização e a mecanização da agricultura como estratégica para que isto pudesse ocorrer (Ribeiro, 1993, p. 129; Silva, 2000, p. 16).

Os discursos predominantes sobre o rural e o urbano no Brasil sempre foram marcados por uma visão dicotômica, que coloca essas realidades como uma negando a outra, na perspectiva do rural, sempre associado ao agrícola atrasado e o urbano ao industrial moderno. Segundo Silva (2000, p.16), o campo passa para um plano secundário nas políticas do Estado, iniciando-se então um processo de adequação econômica e ideologicamente a mentalidade urbana como forma de adequação ao desenvolvimento capitalista do país.

Neste período emerge o discurso do ruralismo pedagógico como reação entre os educadores do movimento dos pioneiros da Educação, que fundamentados no ideário da Escola Nova[7] - colocavam na escola a tarefa de solucionar a situação de miséria em que viviam os camponeses/as, visto que atribuíam a uma questão predominantemente cultural, a responsabilidade para realizar uma mudança no campo, o que evitaria o êxodo rural em curso. Como solução, este discurso defendia uma educação voltada à realidade rural, para preparar esses sujeitos para o trabalho agrícola e a permanência na terra, tomando a atividade das crianças e adolescente no centro de suas ações pedagógicas (Silva, 2000, p. 28-29).

Todavia, essa concepção de educação nunca foi posta em prática, ao invés disso, a escola se voltou para a educação que prepara para o trabalho urbano, atendendo aos interesses do mercado capitalista. A resposta do governo brasileiro, a partir do início da década de 1950, sob a influência norte americana[8], será a elaboração de Campanhas e Projetos para formação das

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

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

ISSN: 2358-8829

professoras/es, atividades sanitárias e produtivas, para integrar o campo ao projeto desenvolvimentista e urbanizante nacional, e a construção das "Escolas Típicas Rurais"[9], principalmente no Centro Sul do Brasil.

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

Somente no final da década de 1960 que começam a ser construídas na região nordeste as "Escolas Isoladas"[10], inicialmente nas terras dos senhores de engenho e fazendeiros. Além disso, a responsabilidade de prover o local, a mobília e os materiais didáticos quase sempre era do docente, o que efetivou a precariedade desses estabelecimentos, pela falta de recursos.

Conforme coloca Silva (2000, p. 12), ao longo da história, a inexistência de um sistema educacional de qualidade que oferecesse educação básica[11], porque mesmo de forma insatisfatória o Estado assumiu a responsabilidade do sistema escolar urbano, enquanto no campo brasileiro, até a década de 1970, os "grupos escolares"[12] ainda não tinham sido construídos. Quando isto começou a ocorrer, a partir da década de 1980, geralmente foi para realizar um processo de nucleação das escolas isoladas, e com uma infraestrutura bem inferior aos primeiros prédios urbanos.

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

Neste sentido, torna-se oportuno destacar que por meio de inúmeros e/ou constantes embates o ensino escolar, mesmo que gradativamente, vem democratizando-se, embora no meio rural esse ainda se encontre respaldado numa relação assimétrica entre urbano-rural,

---

[9] Segundo Paiva (1985), estas escolas consistiam em uma sala de aula, a casa da professora, uma área coberta, sanitário e um terreno para o desenvolvimento de atividades agrícolas. Essas escolas foram construídas com verbas do FNEP, passando geralmente pelo critério da negociata para beneficiar políticos e fazendeiros, e não por estudos da demanda das comunidades.

[10] Para Bremm (2015), as escolas ou salas multisseriadas historicamente, são conhecidas como classes rurais isoladas, onde uma única docente ministra simultaneamente para os alunos de idades e graus escolares diferentes em uma mesma sala de aula, e sua organização pode variar de acordo com o contexto, ordem demográfica e populacional, sendo que todos ficam reunidos em uma mesma sala, independente de qual ano/série esteja matriculado.

[11] Educação Básica, entendida conforme a Lei n°9394/96, constituída pela Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional.

[12] Os grupos escolares, formados pela reunião de várias escolas preliminares, compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula, além de uma organização pedagógica fundamentada na classificação dos alunos em agrupamentos (classes) homogêneos, na divisão do trabalho docente e na graduação e pressupunha, ainda, a fragmentação dos programas de ensino, na ordenação do tempo escolar e na supervisão do trabalho educativo pelo diretor.

ISSN: 2358-8829

dirigente-dirigido, governante-governado, mediante essa acepção, Gramsci apud Salvadori, destaca que é

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

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

Diante dessa inferência, acrescenta-se que os avanços e retrocessos da legislação educacional brasileira são marcados pela omissão do Estado, no que diz respeito à garantia do direito à educação para os povos do campo, este sempre buscou criar e homologar legislações, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que foi aprovada no ano de 1961, posterior à Constituição de 1934, que, no art. 31, responsabiliza as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, a garantir o ensino primário gratuito para os trabalhadores e seus filhos, eximindo-se assim da responsabilidade de assegurar a educação básica nos territórios campesinos (Coutinho, 2009, p. 46).

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

À vista disso, intensifica-se que as políticas de educação geridas pelo Estado brasileiro irrompem com o propósito de prover as pendências das cidades e das classes dominantes, essas embasam-se em posicionamentos pedagógicos urbanocêntricos que procuram a todo custo

ISSN: 2358-8829

dissipar e/ou fazer da Educação um meio prioritário para a produção de sujeitos(as) dispostos a atender ao poder burguês, emanado da força capitalista em curso. Nesta perspectiva, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013) esclarecem que

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

Assim, o capitalismo impera no sentido lato do termo, não só como produtor de 'mercadorias', mas enquanto intensa e extensa fábrica de 'produção de pessoas', aos moldes do neoliberalismo, este que vem condicionando um cenário histórico de exclusão, desrespeito e omissão de direitos individuais e coletivos, dentre os quais o direito à educação dos povos do campo. Desse modo, a luta por outra forma de organização societária precisa ser o alvo central da sociedade em curso.

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

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

ISSN: 2358-8829

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

Mediante essa análise, pontua-se que para uma possível transposição da ordem capitalista vigente, é essencial compreender a origem e desenvolvimento desse sistema, ou seja, historicizá-lo, superar o entendimento exclusivamente econômico, considerar que os fenômenos sociais, culturais, políticos e ideológicos concebidos pela sociedade contemporânea também precisam ser metamorfoseados, saber que redundar o Estado não basta, bem como considerar o papel preponderante da educação para nulificar o projeto burguês em diligência, já que essa tem o poder de transformar qualquer realidade em andamento.

Dessarte, a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito (Mészáros, 2008, p. 46).

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

> O Estado coloca-se como representante do interesse comum e se atribui a responsabilidade de assegurar a igualdade política, eliminando as distinções sociais que caracterizavam a sociedade feudal, estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão (Marx, 2005). Contudo, ao mesmo tempo, permite que tais elementos atuem a seu modo, de forma que, "bem longe de acabar com essas diferenças de fato, o Estado só existe sobre essas premissas, só se sente como 'Estado político' e só faz valer a sua 'generalidade' em oposição a tais elementos" (Marx, 2005). Dessa forma, o indivíduo vive uma cisão: na sociedade política ele é considerado um ser comunitário, um cidadão, enquanto na sociedade civil age como

ISSN: 2358-8829

> indivíduo privado, sujeito aos interesses egoístas da lógica capitalista (Vasconcelos, Silva e Schmaller, 2013, p. 84).

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

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

Em meio ao apresentado, Vasconcelos, Silva e Schmaller (2013, p. 87) retomam o exposto por Simionatto (2009), quando destacam que o Estado fortalece a subalternidade ao tomar como indistintas as diferenças existentes entre as classes fundamentais, bem como quando, no intuito de evitar ameaça à ordem existente, busca superar tais diferenças no âmbito das relações jurídicas. Na sociedade civil, a tarefa empreendida pela classe dominante direciona-se no sentido de reforçar o conformismo e de reduzir as classes subalternas aos interesses estreitamente econômicos, corporativos.

Essa subalternização do Estado ao capital, guiada pelo viés neoliberal, corporifica-se enquanto principal agente na conservação dessa lógica desigualitária que se processa entre classes, feito antagônico ao favorecimento de processos educacionais que possibilitem às massas populares enxergarem-se enquanto sujeitos de direitos. Corroborando com essa discussão, Gentili (2013) evidencia que as premissas neoliberais

> atacam a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte

ISSN: 2358-8829

> ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (Gentili, 2013, p. 229).

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

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

CONSIDRAÇÕES FINAIS

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

Esse processo factual, de privilegiar determinadas classes em detrimento de outras, tem originado e consolidado uma prática extremamente excludente, regulada pelo sistema capitalista. Neste sentido, Gramsci enfoca a importância da definição de uma tática e uma estratégia enquanto elementos chaves na luta revolucionária, bem como a importância de identificarmos/compreendermos os momentos e forças presentes na conjuntura em que a luta se desenvolve (Silva, 1999, p. 9).

Dentro desse construto, convém destacar a acelerada política de nucleação desenvolvida em todo o território nacional, que vem efetivando-se por meio da transferência e transporte dos(as) educandos(as) das escolas isoladas para aquelas que, segundo governos municipais e

estaduais (prioritariamente), são geograficamente melhor situadas. Esta postura possibilita inicialmente a desativação da escola e, posteriormente, consuma o seu fim.

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

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

REFERÊNCIAS

ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

BRASIL. **Decreto nº. 7.352, de 04 de Novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BREMM, C. de. **Políticas educacionais de nucleação das escolas rurais do campo no munícipio de São Paulo das Missões/RS**. Dissertação de Mestrado. RS. 2015.

COUTINHO, A. F. Do direito à Educação do Campo: a luta continua. **Aurora**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 40-48. Dezembro 2009.

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

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

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

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

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

MEDICI, R. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**. nº. 29, Curitiba, nov. 2007.

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

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

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

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

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

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

VASCONCELOS, K. E. L.; SILVA, M. C. da S.; SCHMALLER, V. P. V. **(Re)visitando Gramsci:** considerações sobre o Estado e o poder. R. K., Florianópolis, v. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013.