



Eixo Temático

1. Educação do Campo e Movimentos Sociais

Título

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A ESPECIFICIDADE NA LUTA POR UM DIREITO UNIVERSAL

Palavras-chave

Educação do Campo; Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Resumo

O presente trabalho visa articular as lutas específicas por políticas públicas da Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha a teorias amplas da democracia. O ideal moderno da democracia, baseado na universalização dos direitos, produziu avanços ao propor a superação de certas formas de exploração, mas também possibilitou a consolidação de um projeto hegemônico de sociedade, que possui formas particulares de exclusão e exploração. Em busca de elaborações que pudessem superar essas questões, autores se propuseram a analisar as estruturas políticas e sociais das democracias modernas e constituíram campos teóricos diversos, que vão do universalismo ao multiculturalismo. Mas em que essas proposições podem auxiliar no entendimento do Movimento por uma Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha? O Vale do Jequitinhonha, após a decadência da mineração de diamantes ocorrida no século XVIII, vivenciou grande fluxo migratório para o leste, restando no alto e médio Jequitinhonha comunidades de famílias lavradoras com suas “culturas das grotas”, até que no final da década de 1960 um projeto de desenvolvimento iniciasse a implantação de diversas atividades econômicas acessíveis apenas para beneficiários de renda elevada, que excluiu as comunidades que tradicionalmente viviam nas chapadas. Mas essas movimentações não foram passivas. Aconteceram embates mais ou menos violentos a depender do período. Em torno de organizações que apoiaram os camponeses, como setores progressistas da Igreja Católica e a partir da década de 1980, do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, foram (re)organizando-se também os Sindicatos de Trabalhadores Rurais nos municípios, para organizar e fortalecer os camponeses na busca por garantia de direitos. Na luta por dar visibilidade às especificidades das comunidades do campo, em fins da década de 1990, formou-se um Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, formado por intelectuais, organizações e movimentos sociais, no intuito de estudar, formular e praticar uma diferente concepção de educação do campo, em oposição ao ensino tradicional. As organizações do campo do Vale do Jequitinhonha também atuaram nesse processo, através de parcerias entre movimentos sociais do campo, universidades e instituições estatais. Ao constatarem a aplicação desigual de um direito tido como universal os movimentos sociais do campo do Vale do Jequitinhonha passaram a lutar por igualdade de condições. Mas foram além do simples acesso ao direito, passando a discutir se a educação a que deveriam ter acesso seria nos mesmos

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



moldes que a “oficial”, passando então a formular conteúdos e métodos que fortaleçam o vínculo com o local e o engajamento na superação da exclusão e da desigualdade nas comunidades. Para essas organizações a luta por uma Educação do Campo é um processo constante de articulação e debate e não se restringe apenas a políticas públicas includentes, mas também à constituição de uma nova cultura política, em que os sujeitos do campo se posicionam com dignidade e força na busca da valorização de sua forma de vida e do seu direito à igualdade. E esse movimento, entre avanços e retrocessos é contínuo, enquanto houver sujeitos que questionam sua posição na sociedade.

Texto Completo

A educação foi reconhecida desde fins da década do 1980, como direito de todo cidadão e dever do Estado conforme expresso no Art. 205 da Constituição Federal. Contudo, esse binômio direitos/deveres, não chegou ao espaço rural de maneira inclusiva. Embora homens, mulheres, crianças e jovens do campo estivessem, na época, incluídos nas formulações acerca do direito à educação, não tiveram consideradas nesse processo suas especificidades, ficando deste modo marginalizados. Isso porque o direito à educação se vinculou a uma noção abstrata de cidadania, não chegando ao plano concreto humano e social que torna esse direito uma realidade (ARROYO *et alli*, 2009).

As estatísticas apontam que a defasagem de escolaridade é maior entre jovens e adultos do campo demonstrando uma das consequências dessa marginalização. De acordo com o Censo Demográfico do IBGE, 79,6% da população adulta (acima de 25 anos) que vive no meio rural possui no máximo o ensino fundamental incompleto, enquanto no meio urbano a porcentagem é de 44,2% na população (IBGE, 2010).

Os principais argumentos utilizados para explicar essa defasagem são, além da dificuldade de acesso às escolas devido às condições precárias de estradas e transporte, as turmas multisseriadas, estrutura imprópria, falta de merenda escolar, edificações insuficientes (PASSOS, 2006, p.3). Soma-se a isso o fato de os conteúdos básicos das escolas rurais (que são os mesmos das escolas urbanas) serem abordados de forma semelhante à urbana, sem levar em consideração as especificidades do contexto rural, como sazonalidade, contextos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Esses fatores, associados à insuficiência das políticas públicas para o desenvolvimento da pequena agricultura e do campesinato, reforçariam o movimento de saída de jovens e adultos do campo (ARAÚJO, 2006 e SILVA, 2008).



Em resposta a essa situação desigual, os sujeitos do campo foram, ao longo das últimas décadas se organizando em movimentos sociais, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, entre outros, que, aliados a organizações não governamentais, entidades da Igreja Católica, como as Comunidades Eclesiais de Base e a Pastoral da Terra, e universidades, e organizaram o Movimento por uma Educação do Campo, passando a elaborar métodos e conteúdos educacionais que contemplassem melhor seu contexto e investissem não apenas na formação acadêmica dos jovens do campo, mas também na formação cidadã. Esse movimento atua em diversas frentes, sendo uma a de constituição de escolas do campo e de formação de educadores do campo, e outra de luta por políticas públicas específicas para a educação em comunidades camponesas.

O Movimento por uma Educação do Campo é constituído, portanto, de uma frente de diversas organizações que pauta a luta pela inclusão dos sujeitos do campo no acesso a um direito básico, a educação, mas de maneira a respeitar as especificidades locais e fortalecer politicamente essa fração da sociedade.

O presente trabalho visa articular as lutas específicas em torno da Educação do Campo a teorias amplas em torno da democracia e inclusão social.

Modernidade e diferenças

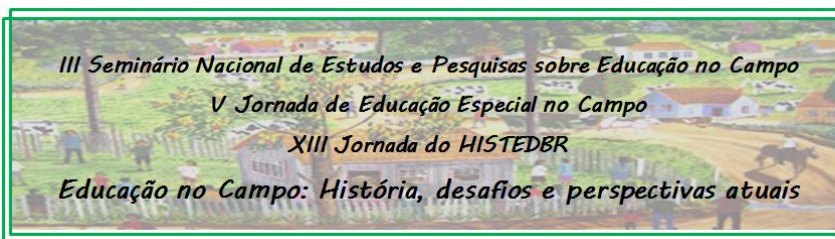
O ideal moderno da democracia, baseado na universalização dos direitos, por um lado produziu avanços ao propor a superação de certas formas de exploração que assumiam o pressuposto da existência de seres subumanos, destituídos de direitos.

Mas por outro lado, como bem colocam Mouffe (1993), De Vita (2002) e Santos (1999; 2015) o pensamento moderno também possibilitou a consolidação de um projeto hegemônico de sociedade, ocidental, que possui formas particulares de exclusão e exploração. Em busca de elaborações que pudessem iluminar caminhos para superar essas questões, diversos autores se propuseram a analisar as estruturas políticas e sociais das democracias modernas. E constituíram campos teóricos diversos, que vão do universalismo ao multiculturalismo.



Um expoente do pensamento universalista na perspectiva do fortalecimento da democracia contemporânea é Habermas. Segundo Avritzer (1994), a teoria habermasiana da sociedade implica na divisão desta em três esferas: Estado e mercado, por um lado e mundo da vida por outro, que vivem em uma indissociável tensão. A democracia seria fundada pela organização das estruturas interativas do mundo da vida, os movimentos sociais, que enfrentariam a racionalização sistêmica caracterizada tanto pela burocratização quanto pela mercantilização, levando à institucionalização dos princípios normativos da “racionalidade comunicativa” no sistema político das sociedades modernas (AVRITZER, 1994, p. 30-31). O autor aponta limitações nessa teoria, seja questionando a capacidade dos novos movimentos sociais em desempenhar tamanha tarefa, bem como a natureza da esfera pública (também permeada por relações burocráticas e mercantis) e pelo fato de que as proposições habermasianas não são passíveis de extrapolação para além do mundo ocidental (*idem*). Esta última colocação também é encontrada no texto *O regresso do político* de Chantal Mouffe (1993), em que a autora parte da crítica ao racionalismo iluminista, que, ao desconsiderar as relações antagônicas de poder e desconsiderar a necessidade de constituição de debates coletivos abre espaço para o fortalecimento do individualismo e conseqüentemente à negação da esfera política, que dá espaço à consolidação de ideais totalitários, colocando em risco a própria democracia.

Como bem destacado por Santos (2015), “todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais” (SANTOS, 2015, p. 26). Santos (1999) caracteriza como eixos atuais de exploração a desigualdade econômica, em que grupos de indivíduos são mais ou menos inseridos no universo do trabalho; e a exclusão social, em que grupos de indivíduos permanecem como categorias sub-humanas, devendo então ser anulados ou extintos, tendo como centro dessa diferenciação a cultura (e também o gênero, a orientação sexual, padrões de comportamento). E acrescenta que esses eixos se comunicam, se reforçam e acabam por complexificar as análises da realidade e a elaboração de propostas que superem esses eixos. Para ele, há que se constituir um híbrido entre os direitos universais e específicos, sintetizado em sua célebre frase



“temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 61).

De Vita (2002) também discorre sobre a tensão existente entre o universalismo e o multiculturalismo, tentando buscar um cerne comum nos direitos individuais, pautado pela livre associação e na constituição de políticas afirmativas e acolhimento diferenciado, a partir de singularidades que não são consideradas quando se homogeniza os indivíduos.

Mouffe (1993), questionando o projeto iluminista e sua busca por um sujeito essencial a representar todos os indivíduos, coloca o indivíduo enquanto um “agente descentrado, um ponto de intersecção entre uma multiplicidade de posições subjetivas, entre as quais não existe uma prioridade ou relação necessária e cuja articulação é o resultado de práticas hegemônicas” (MOUFFE, 1996, p. 26). Para ela todas as afirmações de universalidade escondem a negação do particular e a recusa da especificidade.

O cerne das críticas que esses autores colocam ao extremo universalista é que considerar um ser humano essencial como centro da organização política de uma sociedade encobre as tensões geradas por relações desiguais de poder. E que considerar essas tensões é fundamental ao se propor caminhos para a estruturação de uma organização social cada vez menos excludente.

Mas há também ponderações acerca do outro extremo, do multiculturalismo que tem por base a constituição de uma democracia pautada nas diferenças entre culturas, que corre o risco de relativizar quaisquer buscas por direitos essenciais. De Vita (2002) também questiona essa visão denunciando que a consolidação de políticas específicas para grupos pode encarcerar indivíduos em determinadas formas de viver, tirando deles a liberdade de associação e identidade. Considerando que, segundo Mouffe (1993) nenhuma identidade é definitivamente estabelecida, e que há sempre alguma ambiguidade na forma como as posições de um sujeito são articuladas, podemos inferir, como De Vita (idem), que a orientação de políticas direcionadas especificamente a grupos culturais acaba por induzir a uma homogeneização dentro desses grupos, recorrendo em escala local dos mesmos problemas questionados na escala global.



Santos (1999) também pensa de forma semelhante quando trata desse extremo chamado por ele “universalismo diferencialista”. Baseado na absolutização das diferenças, o universalismo diferencialista também se traduz em formas de fortalecimento da desigualdade e exclusão entre grupos e indivíduos. Para ele,

Se o universalismo antidiferencialista opera pela descaracterização das diferenças, e, por essa via, reproduz a hierarquização que elas comandam, o universalismo diferencialista opera pela negação das hierarquias que organizam a multiplicidade das diferenças. Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença (SANTOS, 1999, p. 6).

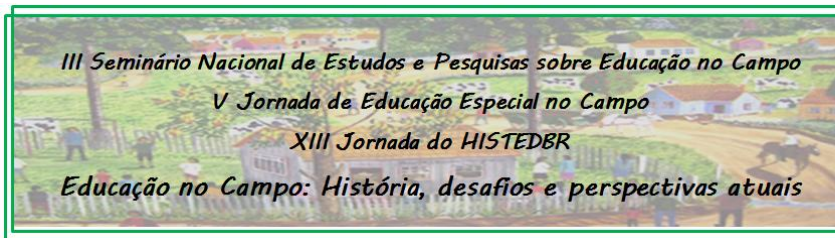
Essas sínteses apresentadas pressupõem, por consequência, a organização e mobilização de grupos e indivíduos marginalizados, sua constante crítica às relações de poder, consolidando tensões com a manutenção das desigualdades e constituindo espaços democráticos de debate em que são colocados projetos e propostas de fortalecimento e inclusão social:

Avritzer propõe o fortalecimento da sociedade civil, que a partir de uma leitura habermasiana se constituiria em uma instância multifacetada capaz constituir formas institucionais reguladoras do Estado e do mercado. Mouffe traz a proposta da “democracia radical” como forma de retomar nos indivíduos a atuação coletiva na perspectiva pedagógica de superação do individualismo, para o fortalecimento e a preservação da democracia. De Vita propõe o que chama de “liberalismo igualitário”, em que os indivíduos têm liberdade de escolher se associar ou não a determinados grupos e regras, desde que preservados os princípios de justiça e de direitos e oportunidades iguais entre indivíduos. Santos pondera a existência de diferenças inferiorizadoras e não inferiorizadoras, sendo que as políticas de igualdade devem se basear na observação de ambas.

Mas em quê essas proposições podem auxiliar no entendimento do Movimento por uma Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha?

Relação campo x cidade: o Vale do Jequitinhonha

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



Seguindo a linha de pensamento crítica ao desenvolvimento das sociedades modernas industriais, desde a constituição da primeira revolução industrial fez-se necessário concentrar forças e valor ao desenvolvimento urbano, com políticas adotadas para a concentração populacional nesse espaço, bem como a formação de mão de obra específica para o trabalho industrial. Esse foco no desenvolvimento urbano e a consequente subordinação da atividade agrícola à indústria gerou uma divisão entre esses dois espaços, no que se refere ao caráter subjetivo dos valores e significados de cada um.

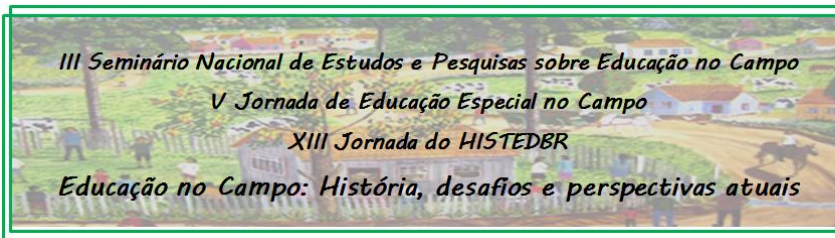
Essa “divisão” se apresenta mesmo no Brasil, um país que até a década de 1950 era essencialmente agrário. O campo por décadas foi considerado como atrasado, inferior, arcaico, em oposição ao espaço urbano considerado o “caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade” (ARROYO, 2009, *et alli* p.11). E essa visão foi determinante também nos processos de modernização da agricultura adotados no país (*idem*).

Vivemos em uma sociedade em que as relações sociais e políticas são permeadas e mediadas por questões econômicas, e a hegemonia política é também fruto de uma hegemonia econômica. Citando Habermas, Avritzer fala da colonização do Estado e do mundo da vida pelo mercado e aponta a sociedade civil como instância de oposição a essa colonização (AVRITZER, 1994).

Da mesma forma o meio rural é um território em disputa entre projetos de sociedade distintos, opondo grandes empreendimentos agroindustriais e povos e comunidades do campo, explicitando o desafio de construir outro projeto, em que se priorizem políticas públicas que garantam a estrutura e a valorização do território rural (SILVA, 2008, p. 106).

Esses povos e comunidades por muito tempo foram obrigados, por força do Estado, ou por força do poder econômico e político locais, a se conformar em subsistir em áreas onde não havia interesses maiores de exploração do território para grandes empreendimentos econômicos.

Voltando as atenções para o estado de Minas Gerais, sua colonização se concentrou mais nas regiões centro, sul e sudeste, pautadas pela exploração da Mata



Atlântica e da mineração, deixando grandes “vazios” nas regiões norte e nordeste, que se tornaram redutos de povos indígenas, quilombolas e alguns camponeses e extrativistas que não conseguiram seu lugar nas outras regiões.

O Vale do Jequitinhonha, após a decadência da mineração de diamantes ocorrida no século XVIII, vivenciou grande fluxo migratório para o leste (baixo Jequitinhonha e Vale do Mucuri), restando no alto e médio Jequitinhonha comunidades de famílias lavradoras com suas “culturas das grotas”, até que no final da década de 1960 e início dos anos 1970 um projeto de desenvolvimento para os “sertões de Minas” iniciasse a implantação de diversas atividades econômicas, como a concessão florestal para a produção de eucalipto e o incentivo à modernização da produção agrícola, acessíveis apenas para beneficiários de renda elevada, que excluiu as comunidades que tradicionalmente viviam nas chapadas (RIBEIRO, 2007, p. 1081-1083). Dayrell (2011) descreve esse período de modernização em que comunidades camponesas foram expulsas de suas terras de maneira violenta pelo exército ou grandes proprietários de terras no período da ditadura militar, no Norte de Minas, pelos mesmos projetos.

Mas essas movimentações não foram passivas. Aconteceram embates e mobilizações, de forma mais ou menos violenta a depender do período em que se deram. Em torno de organizações que apoiaram os camponeses, como a Comissão Pastoral da Terra – CPT, as Comunidades Eclesiais de Base - CEB's, e a partir da década de 1980, do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, foram (re)organizando-se também os Sindicatos de Trabalhadores Rurais nos municípios, e todas essas organizações tinham por objetivo organizar e fortalecer os camponeses na busca por garantia de direitos. (DAYRELL, 2011, p. 11-13). Segundo Ribeiro (2007):

Na região, os STRs organizavam lavradores e assumiram a condução de programas de formação política e conservação ambiental. À medida que eram abertos os canais de participação, construiriam seus instrumentos de ação e, ao lado das organizações religiosas e não-governamentais, ganhariam fôlego para ousar influir nos programas de desenvolvimento rural. (RIBEIRO, 2007, p. 1086)

Nota-se nessas movimentações um caráter não só econômico, mas também de luta pela garantia de existência de uma determinada forma de viver e produzir, de



resistência a uma relação de exclusão historicamente construída desde os primórdios da colonização da região.

Embora esses movimentos não se restrinjam a apenas uma forma de viver, um grupo cultural específico, mas uma multiplicidade de grupos, com base no que afirmam Alvarez et alli (2000), todos os movimentos sociais, em maior ou menor grau, põem em prática políticas culturais em prol da mudança social. Contraindo uma visão mais reduzida de cultura, focada apenas na etnicidade, os autores afirmam que as demandas materiais dos movimentos sociais “são, na prática, construções seletivas politicamente apresentadas, transmitidas em campos de relações sociais que também definem sua significação” e defendem uma conceituação alternativa que “confrontaria as questões culturais (e interesses políticos) inscritas na construção de políticas materialistas, assim como as preocupações materialistas (e interesses políticos) inscritas nos enquadramentos culturais da política” (ALVAREZ et alli, 2000, p. 20). Para eles o conceito de política cultural não se restringe somente aos movimentos sociais para os quais a identidade é importante, ou os engajados em novas formas de fazer política ou na formulação de novas formas de sociabilidade (como os étnicos, feministas, homossexuais, de direitos humanos). Os movimentos sociais ditos tradicionais, como os camponeses, não se pautam somente em lutas por necessidades e recursos. Eles

Também põem em movimento forças culturais. Em suas lutas contínuas contra os projetos dominantes de construção da nação, desenvolvimento e repressão, (...) mobilizam-se coletivamente com base em conjuntos muito diferentes de significados e objetivos. Dessa forma, as identidades e estratégias coletivas de todos os movimentos sociais estão inevitavelmente vinculadas à cultura (ALVAREZ et alli, 2000, p. 23).

A articulação por uma Educação do Campo

Com o objetivo de contrapor a lógica excludente das populações do campo em detrimento de grandes projetos econômicos instalados nas décadas de 1960-70, e lutando por dar visibilidade às especificidades das comunidades do campo, em fins da década de 1990, formou-se um Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo (ARROYO *et alli*, 2009, p.8). Esse movimento foi formado por intelectuais,



organizações e movimentos sociais, no intuito de estudar, formular e praticar uma diferente concepção de educação do campo, em oposição ao ensino tradicional, generalista, com ênfase em conteúdos desarticulados à realidade vivenciada pelos educandos, como as praticadas pelas escolas rurais, multisseriadas, cujas aulas se baseiam em livros-texto e são ministradas muitas vezes por docentes que não têm formação específica para o ensino (ARAÚJO, 2006, p. 18; PASSOS, 2006, p. 3).

Segundo Arroyo *et alli* (2009), esse movimento obteve avanços, tanto no acúmulo teórico, quanto político em projetos e programas a serviço de comunidades e organizações de trabalhadores rurais:

As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. Milhares de educadoras e educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas-família agrícola, em escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens, em escolas de assentamentos e acampamentos do Movimento dos sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas (ARROYO, 2009, p. 9).

O ponto culminante no âmbito da formulação de políticas públicas para a Educação do Campo, foi a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído em 2012, elaborado a partir de um grupo de trabalho composto por representantes do MEC/SECADI, CONSED, UNDIME, CONTAG, MST, FETRAF, RESAB, UnB e UFMG (MEC/SECADI, 2013, p.2). O Programa constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (MEC/SECADI, 2013, p. 2-3). E tem por objetivos:

Disponibilizar apoio técnico financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (MEC/SECADI, 2013. p.6).

O PRONACAMPO abraçou iniciativas já existentes de projetos e programas de Educação do Campo, como o PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária), o primeiro a ser implementado a partir das mobilizações do final dos anos 1990, o ProJovem Campo - Saberes da Terra, um programa de Educação de Jovens e Adultos do campo, que alia a escolarização no ensino fundamental à formação técnica e o PROCAMPO, programa de formação de professores licenciados em educação do campo.

As organizações do campo do Vale do Jequitinhonha também atuaram nesse processo, consolidado pela constituição de turmas do PRONERA na região, através de uma parceria entre movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha – FEVALE e a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina - FAFIDIA. Do coletivo formado pelo PRONERA surgiram propostas de consolidação de um projeto de formação de educadores do campo, no nível de graduação, consolidado no PROCAMPO, em 2009.

Também no ano de 2009, formaram-se as primeiras turmas do ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas, envolvendo jovens camponeses de 17 a 29 anos. O Saberes de Minas é um desdobramento do projeto piloto Projovem Campo – Saberes da Terra realizado em 2007 em 12 estados brasileiros. No ano de 2009 teve início o Saberes de Minas, contemplando 42 municípios concentrados no Vale do Jequitinhonha, Norte e Noroeste de Minas, Vale do Mucuri e alguns municípios no Médio Rio Doce e Zona da Mata Mineira (GOULART & PREVITALLI, 2014). O programa foi coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, em parceria com movimento e organizações do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra e ONG's ligadas



à agricultura familiar. A opção pela concentração no noroeste, norte e nordeste de Minas Gerais se deveu aos preocupantes índices de desigualdade social, analfabetismo, evasão escolar, bem como a intensa saída de jovens do campo para a cidade.

O PROCAMPO se iniciou como um projeto em 2009, sendo incorporado como curso de graduação regular na UFVJM em 2013, sendo então denominado Licenciatura em Educação do Campo – LEC. Sua proposta inicial era a de suprir a demanda de formação dos docentes de escolas do campo, que atuavam sem a formação básica necessária. Partiu também do entendimento de que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, embora apresentem avanços em termos de alfabetização de jovens e adultos, carecem de programas e projetos de escolarização da população rural que possibilitem a passagem de um nível a outro de escolaridade, principalmente no que se refere ao Ensino Superior (UFVJM, 2008).

Considerando todo o acúmulo de debate em torno da Educação do Campo iniciado desde as Escolas Família Agrícola, e as turmas do PRONERA, a organização curricular de ambos os programas se fundamenta em áreas de conhecimento em vez de disciplinas, para que o conjunto dessa organização curricular atue na a formação integrada ao mundo do trabalho e da cidadania, valorizando os saberes das diferentes práticas produtivas camponesas, as tradições históricas, culturais, os acúmulos tecnológicos e organizacionais presentes entre os trabalhadores do campo (UFVJM, 2008; CGEC/SECAD/MEC, 2014).

Tendo como prerrogativa a necessidade de uma atuação docente que não se limite somente ao espaço escolar, os programas se baseiam, em termos metodológicos, na Pedagogia da Alternância. No Tempo Comunidade são desenvolvidos projetos relacionados aos temas abordados no Tempo Escola. Parte importante na Alternância Pedagógica são os projetos de pesquisa, que são ações práticas feitas em conjunto com os educadores e com a comunidade. Os projetos de pesquisa, além de levantarem uma série de questionamentos de uma realidade muitas vezes não observada, articulam práticas agrícolas ao planejamento e estudo de conteúdos, tanto da base nacional curricular, como de acúmulos técnicos e pedagógicos produzidos pela própria comunidade.



Em suma, ambas as propostas, com abordagens semelhantes, pressupõem, não só a escolarização dos sujeitos do campo, mas também a valorização dos conhecimentos produzidos nas comunidades rurais, para que seja possível pensar formas de superação das dificuldades vivenciadas por esses sujeitos, a partir deles.

Educação do Campo no Jequitinhonha e a luta pela especificidade de um direito universal

O direito à educação alcança todos? Essa educação deve ser igual para todos?

Analisando o contexto histórico e as proposições feitas no contexto da Educação do Campo, percebe-se uma crítica ao sistema de desigualdade escondido por trás de uma política universalista e a reafirmação do campo como um espaço em que se encontram uma diversidade de sujeitos, com diversas formas de relação entre si e com o meio em que vivem, e que demandam o respeito à existência dessas especificidades, bem como o acesso a uma posição menos desigual na sociedade.

As organizações que formulam as propostas políticas e pedagógicas da Educação do Campo baseiam-se sempre no local como ponto de partida, e, portanto, não há uma mesma formulação/concepção para uma escola em comunidades quilombolas e indígenas, por exemplo. Também há uma distribuição dos tempos adequada às sazonalidades específicas de cada comunidade, o estímulo às decisões coletivas, à formação de lideranças, à mobilização e luta política e à proposição de formas de organização e gestão que possibilitem ampla participação.

Dessa forma, além de visar a formação acadêmica (desde o ensino fundamental ao superior), a proposta da Educação do Campo não deixa de lado a construção de sujeitos políticos, o fortalecimento de uma “política cultural” própria, como trata Alvarez (2000). Se como diz Santos (1999), as ações estatais de diminuição da exclusão foram fruto de muitas lutas de movimentos sociais constituídos pelos excluídos, temos no PRONACAMPO um bom exemplo.

Retomando Alvarez, “em vez de se medir o sucesso dos movimentos sociais principal ou exclusivamente com base no modo como suas demandas são processadas - e se o são - no interior da política de representação (institucional)”, é importante



entender como os discursos e práticas dos movimentos sociais podem desestabilizar e alterar os discursos e práticas excludentes da democracia latinoamericana. Para ela, a contestação lançada pelos movimentos sociais com sua política cultural posta em prática, em oposição à “elite democrática” pode ser crucial para o aprofundamento da democracia.

Ao constatarem a aplicação desigual de um direito tido como universal os movimentos sociais do campo do Vale do Jequitinhonha passaram a lutar por igualdade de condições, como a preconizada por De Vita. Mas foram além do simples acesso ao direito, passando a discutir se a educação a que deveriam ter acesso os sujeitos do campo deveria ser nos mesmos moldes que a “oficial”, tendo em vista relações diferenciadas com o espaço e o tempo nas comunidades rurais.

A partir daí passaram a formular conteúdos e métodos que fortaleçam ao vínculo com o local e o engajamento na superação da exclusão e da desigualdade nas comunidades. Para as organizações do Vale a luta por uma Educação do Campo é um processo constante de articulação e debate e não se restringe apenas ao acesso a programas e projetos.

Nesse sentido, a luta do Movimento por uma Educação do Campo não se resume a políticas públicas includentes, mas também à constituição de uma nova cultura política, em que os sujeitos do campo se posicionam com dignidade e força na busca da valorização de sua forma de vida e do seu direito à igualdade. Cabe talvez aproximar essa luta específica na proposição de Santos acerca do direito à igualdade e à diferença.

Devemos fugir da ingenuidade de acreditar que no contexto das “democracias de fachada” latino-americanas (ALVAREZ, 2000), pautadas pelo populismo e por relações clientelistas em que princípios democráticos foram ressignificados para a manutenção de antigos poderes oligárquicos, o acesso a direitos básicos e específicos ocorre de maneira simples, bastando a auto organização de grupos e formulação de propostas.

Cabe então reforçar, como Chantal Mouffe frisou em sua formulação acerca da “democracia radical” que:

Fundamental nesta abordagem é a consciência de que uma democracia pluralista contém um paradoxo: o próprio momento da sua realização



seria também o início da sua desintegração. Deve ser concebida como um bem que só existe como bem enquanto não pode ser alcançada. Portanto, uma tal democracia será sempre uma democracia “futura”, uma vez que o conflito e o antagonismo são simultaneamente condição de possibilidade e condição de impossibilidade da sua total realização (MOUFFE, 1996, p.19).

A luta por uma Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha está intimamente entrelaçada à luta pela sobrevivência de povos comunidades oprimidas e excluídas por visões de um desenvolvimento regional, e cada pequeno avanço na superação dessa condição é fruto de muito esforço de indivíduos e organizações. E esse movimento, entre avanços e retrocessos é contínuo, enquanto houver sujeitos que questionam sua posição na sociedade.

Referências

ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo: O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 15-51.

ARAÚJO, L. Práticas Pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos no Campo. Projeto Semear: educação e profissionalização dos agricultores familiares visando ao desenvolvimento sustentável. In: **Educação de Jovens e Adultos no Campo**, Boletim n. 15, set/2006. MEC/SECAD, p. 18-29.

ARROYO, M. G; CALDAT, R. S; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis. Vozes, 2009. 214p.

AVRITZER, Leonardo. Sociedade Civil: ale da dicotomia Estado-mercado. In: AVRITZER, Leonardo (org.) **Sociedade Civil e democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso Pedagogia da Terra da Via Campesina. In: Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo. **Cadernos do ITERRA**, n.11, Veranópolis: ITERRA, jun/2007, p.9-54.

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE/ MINEISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projovem Campo Saberes da Terra**. Disponível em: <http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf> visualizado em 13/10/2014.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



DAYRELL, Carlos A.; Rebeldia no Sertões. In: **Agriculturas**. Ano 8. Vol 4.dez/2011. P. 9-14.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. A. **A pesquisa em educação do campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

GOULART, F. M; PREVITALI, F. S. **Educação e Desenvolvimento Rural**: o Projovem Campo Saberes da Terra no contexto do PDE 2007. Disponível em <<http://www.ronaldofrutuozo.com.br/seminariotrabalho2014/img/GT1/EDUCACAO%20E%20DESENVOLVIMENTO%20RURAL.pdf>> visualizado em 13/10/2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2015.

MOUFFE, Chantal. **O Regresso do Político**. Trajectos. Lisboa, Gradiva, 1993.

PASSOS, J. C. Jovens e Adultos do Campo: Quem são eles? In: **Educação de Jovens e Adultos no Campo**, Boletim n. 15, set/2006. MEC/SECAD, p. 07-11.

RIBEIRO, E. M. *et alli*, Agricultura Familiar e Programas de Desenvolvimento no Alto Jequitinhonha. **RER**, Rio de Janeiro, vol. 45, n. 4, p. 1075-1102, out/dez, 2007.

SANTOS, Boaventura S. **As Tensões da Modernidade**. Disponível em <www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As_tensoes_da_modernidade_-_Boaventura_de_Sousa_Santos.pdf> Acesso em 20 jan. 2015.

SANTOS, Boaventura S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES** n.135, Janeiro de 1999.

SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. In: Sísifo. **Revista de ciências da educação**. N.5, jan/abr 2008 p. 105-112

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Curso de Licenciatura em Educação para o Campo**: Formação de professores da educação básica de escolas situadas em áreas rurais. In: Resolução CONSEPE n.26. 2008. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/resolucoes/doc_view/869-resolucao-consepe-0262008-aprova-curso-de-licenciatura-em-educacao-para-o-campo-anexo.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT> Acesso em: 18 ago. 2013.