

Eixo 7 - Movimentos sociais, associativismo e sindicalismo docente

Contributos da educação do campo para formação de sujeitos autônomos: um estudo no assentamento
Luis Inácio Lula da Silva

Altemar Felberg
Geovani de Jesus Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FELBERG, A., and SILVA, G.J. Contributos da educação do campo para formação de sujeitos autônomos: um estudo no assentamento Luis Inácio Lula da Silva. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. *Educação e sua diversidade* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 238-256. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1. Available from: doi: [10.7476/9788574554891.0015](https://doi.org/10.7476/9788574554891.0015). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/8t823/epub/santos-9788574554891.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

EIXO 7



Movimentos sociais, associativismo e sindicalismo docente

CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS: UM ESTUDO NO ASSENTAMENTO LUIS INÁCIO LULA DA SILVA¹



Altemar Felberg²
Geovani de Jesus Silva³

1 Introdução

Em revisão literária, podemos perceber que o conceito de autonomia – que etimologicamente vem do grego *autós* (ele mesmo, por si mesmo) e *nomos* (lei, convenção, regra), que significa o poder de dar a si a própria lei – fora construído historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuraram as sociedades ao longo de sua trajetória, tendo sido refletido inicialmente pelos historiadores e filósofos gregos e ganhado destaque e notoriedade na modernidade com os estudos de Kant (1974).

Posteriormente aos estudos kantianos, diversos outros autores se debruçaram sobre a temática, abordando a autonomia numa perspectiva mais política e sociológica, a partir de um entendimento de que os conceitos de autonomia e participação social possuem tênue relação. Castoriadis (1991), Adorno (1984), Paulo Freire (1986), Marilena Chauí (1990), Bobbio (2000) e Amartya Sen (2008) são apenas alguns destes autores, dentre muitos outros.

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado *Autonomia e Desenvolvimento Comunitário no/do Campo: contradições e consensos no Assentamento Luís Inácio Lula da Silva*. O referido artigo enquadra-se no Congresso no Eixo Movimentos de luta pela terra e Educação do Campo.

² Mestre em Ciências da Educação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa/PT). Professor da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL. *E-mail*: <felberg_imt@hotmail.com>.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. *E-mail*: <geovanideporto@yahoo.com.br>.

Para Castoriadis (1991), a autonomia conduz diretamente ao problema político e social da humanidade, posto que não se pode almejá-la sem desejá-la a todos, e cuja realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. Esse entendimento é também defendido por Freire (1986) quando nos alerta de que mesmo quando nos sentimos mais livres, mais autônomos, se esta conquista não for utilizada a favor da coletividade, estaremos apenas exercitando uma autonomia individualista, no sentido do empoderamento pessoal.

Nesta mesma linha, Chauí (1990) nos diz que a autonomia é a posição do sujeito sócio-histórico-cultural que, por sua própria ação e vontade ética, é criador das leis e regras da sua existência social e política; o que na perspectiva freiriana tem a ver com o ‘ser para si’, onde num contexto histórico subdesenvolvido dos oprimidos, a autonomia está intimamente relacionada com a libertação. É justamente sob esta perspectiva que se pretende firmar este texto, reconhecendo a autonomia como defende Pereira, M. (2007), como um recurso capaz de livrar os indivíduos não só da heteronomia de processos opressores sobre as suas liberdades de escolha e de ação, mas também da miséria e do desamparo, da privação do exercício de um dos direitos sociais mais sagrados: a participação ativa e qualificada nos processos de discussão, formulação e usufruto efetivos das políticas de desenvolvimento.

O conceito de autonomia advém do sentido de participação política e social, a qual é considerada como uma das mais importantes medidas na avaliação do desenvolvimento “a liberdade de participação ou dissensão política ou as oportunidades de receber educação básica, são ou não são conducentes ao desenvolvimento” (SEN, 2008, p. 19), ideia corroborada também por Frey (2000), o qual defende que a autonomia apresenta-se como dimensão a ser considerada, seja nos indicadores, seja no ciclo das políticas públicas.

Para os autores, ter mais autonomia e agir com maior liberdade de pensamento e ação melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo – questões centrais para o processo de desenvolvimento. E como conquistar ou potencializar essa autonomia? Aí que entra o papel da educação.

Na sua obra sobre pedagogia, Kant (1996) fala sobre a importância de a ação educativa seguir a experiência. A educação não deve ser puramente mecânica nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência. A partir da pedagogia kantiana,

podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão.

Neste sentido, a temática da autonomia, que ganhou centralidade nos pensadores e na educação moderna, especialmente em Paulo Freire (1986) que a atribui um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, libertação das estruturas opressoras – uma das bandeiras defendidas pelos educadores e educadoras da educação do campo.

Não é preciso estar no dia a dia das populações que vivem no/do campo para notar o quadro de marginalidade e exclusão em que se encontram, seja na esfera nacional ou local, delineado a nosso ver, principalmente, dentre outros fatores, pela ineficácia das políticas públicas, principalmente no que tange ao oferecimento de uma educação de qualidade e libertária da dependência e alienação – base primordial para a conquista do poder, em suas várias dimensões, capaz de promover e transformar a sociedade. Um poder, no sentido usado por Freire (1986), como um aumento da conscientização e desenvolvimento de uma “faculdade crítica”; um poder de “fazer” e de “ser capaz”, bem como de sentir-se com mais capacidade para agir e desempenhar um papel ativo nas iniciativas de desenvolvimento.

Nesse contexto, há perspectivas que apontam que a restrição da autonomia dos atores sociais do meio rural elide as possibilidades desses grupos menos favorecidos em participar ativamente dos processos de discussão, formulação e usufruto efetivos de políticas de desenvolvimento local. Por outro lado, a autonomia construída a partir da expansão das capacidades individuais e coletivas, de refletir e decidir autonomamente sobre aquilo que é significativo e de valor para si e para seu grupo pode ampliar as possibilidades de exercício da cidadania, de luta contra as pressões externas e de desenvolvimento.

Nossa defesa aqui, para além da educação como um direito e princípio libertador das heteronomias, é que não é mais possível conceber e aceitar o desenvolvimento sem pensá-lo atrelado à ideia de promoção da autonomia dos sujeitos e à ampliação de suas capacidades e liberdades fundamentais; sem a oportunização a estes da conquista do poder como o conhecimento que possibilita a percepção crítica da realidade e a reação frente às injustiças e desigualdades sociais; sem destacar a diversidade

cultural e o respeito à diferença como importantes medidas de avaliação no processo desenvolvimentista; sem possibilitar que as populações rurais marginalizadas consigam se descobrir e se assumir como capazes de protagonizar suas próprias histórias de desenvolvimento pessoal e social.

2 O direito à educação como instrumento de inclusão social

O direito à educação, como um direito humano reconhecido e declarado, é relativamente recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Historicamente, como nos aponta Cury (2002), o direito à educação, mais do que como uma exigência do mundo contemporâneo ligado aos processos de produção de bens de consumo e de inserção qualificada no mundo do trabalho, responde a valores da cidadania social e política, resultante não da vontade dos governantes, mas da luta dos movimentos sociais.

No Brasil, especificadamente, o direito à educação é reconhecido desde 1934. A Constituição daquele ano o caracterizou como direito subjetivo público:

[...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e os poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar o acesso a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite o desenvolvimento eficiente de valores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Ainda que considerada a matéria nas Constituições subsequentes, a de 1937 (Constituição do Estado Novo), a de 1946 (Constituição pós II Guerra Mundial) e a de 1967 (que acrescentou a unidade nacional e a solidariedade humana), a Carta Magna de 1988 é, dentre as nossas Constituições, a que melhor discorreu e contemplou o reconhecimento de direitos e liberdades fundamentais, bem como a garantia para o seu acesso e exercício.

Desse modo, a partir de 1988, a educação consolidou-se enquanto um dos direitos sociais, de forma subjetiva e inalienável. Sua disciplina específica encontra-se no título relativo à Ordem Social, nos Artigos 205 a 214 da Carta Magna. Todavia, ainda que uma grande conquista,

a Constituição não foi capaz de traduzir as necessidades e especificidades em educação dos sujeitos do campo. Apesar dos avanços na conquista de direitos, o quadro de exclusão com a conseqüente marginalização de indivíduos ainda é uma dura realidade brasileira e que precisa ser fortemente combatida. E nesse confronto é que precisa ser intensificada pelas políticas públicas, sociais e educativas, provocada pela Academia e pelos movimentos sociais organizados a prática sociocultural de disseminação dos direitos e das iniciativas de promoção da autonomia – um grito a favor da oportunização de sujeitos com melhores condições de participar, igualmente, dos processos de desenvolvimento do nosso país, tal feito somente será possível, se houver a disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania, conforme destaca Cury (2002).

Para ter uma ideia, mesmo a Constituição Federal de 1988 tendo declarado o direito à educação como um dos prioritários de todos os brasileiros, independente da sua condição física, mental, étnico-racial, política e territorial, os povos do campo tiveram que, através dos movimentos sociais de luta pela terra, fazer valer tal direito, com ocupação, resistência e muita luta. Se formos comparar mais profundamente dados da educação no campo com a educação das cidades, veremos o quão grande é o abismo que as separam, refletindo a desigualdade no nosso país.

Por isso, o enfrentamento ao silenciamento e ao esquecimento à questão da educação do campo é justamente a bandeira de luta dos militantes do movimento “Por uma Educação do Campo”, conforme Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2004).

Neste sentido, a privação da educação como um direito inviolável de todo o cidadão, sem qualquer distinção, é resultado, primeiro, da negligência do poder público, responsável pela triste realidade social apresentada no país, que não dá espaço ou oferece alternativas para o crescimento das classes menos favorecidas, ou até impede dessas buscarem e conquistarem a sua autonomia e, conseqüentemente, o desenvolvimento por meio da educação.

Os autores citados acima corroboram com esse entendimento ao destacar que o direito à educação vem sendo negado à população brasileira do campo, historicamente, desde sempre. Enfatizam que apesar dos movimentos docente e pedagógico progressista do Brasil protagonizarem a história de luta pelo reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, os avanços conquistados até então não repercutiram no

campo. Afirmam que “[...] os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes, jovens, adultos e idosos do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Consequentemente, ficaram à margem” (ARROYO et. al., 2004, p. 10).

No que tange às organizações da sociedade civil, reivindicadoras da garantia dos direitos constitucionais e cobradoras do Estado no cumprimento de seu papel de provedor das necessidades coletivas, não chegarão a produzir os resultados esperados sem a especial atenção a uma questão maior – a promoção da educação libertária, mesmo auxiliando como partícipe na implementação de políticas públicas. Para tanto, em seus projetos de qualificação, precisam compreender que necessitam ultrapassar a si mesmas e lutarem, de maneira organizada e verdadeiramente ética, pela promoção da autonomia dos indivíduos, não nutrindo inconsequentemente o individualismo como o neoliberalismo requer, mas fomentando a autonomia como um processo de ação coletiva em busca de soluções para a melhoria da qualidade de vida de todos.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 135) reforça que

mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade.

Reconhecendo a conquista da autonomia como empreitada coletiva, devendo ser utilizada a favor da coletividade, argumenta-se, então, que não se acredita em desenvolvimento real sem autonomia, nem ambos sem a conquista do poder; do conhecimento que possibilita a percepção crítica da realidade e a reação frente às injustiças sociais. E nesse movimento de ruptura, de ação, é que a educação se mostrou, ao longo da história, ser uma importante frente de luta, como já dizia Paulo Freire (1986).

3 Educação do/no campo: construção de uma pedagogia do movimento

Essa história é muito bem contada pelos estudiosos e militantes da área, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2004) dentre

outros, dando voz e repercutindo o desejo de um grupo que brada um pedido de respeito a uma população historicamente marginalizada; um manifesto por uma educação não periférica a das cidades, que considere a singularidade do modo de vida do homem e mulher do campo; que considere sua história, valores, cultura e identidade; e que desmistifique o campo como lugar atrasado, obsoleto e fadado à extinção.

Essa retrovisão histórica começa com a luta dos movimentos sociais e dos educadores e educadoras do campo pelo direito à educação, assim como à reforma agrária. Direito esse, vale destacar, que foi negado e usurpado à população brasileira do campo há décadas, com raízes que remontam o processo de colonização da nação brasileira, como salienta Batista (2011, p. 54-55):

As lutas no campo brasileiro têm início com o processo de invasão e colonização portuguesa. Os movimentos se originam dos conflitos em torno da luta por terra, mas também se rebelam contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão, contra a negação da cidadania, pelos direitos sociais e trabalhistas, pelo reconhecimento das diferentes culturas. Essas múltiplas demandas envolveram diferentes sujeitos, índios, negros, caboclos, agricultores, escravos, feireiros, barqueiros. O que denota que a resistência dos povos oprimidos e despossuídos esteve presente ao longo da história brasileira, nos períodos colonial, monárquico e republicano e é um dos elementos da identidade política do povo.

Nos séculos seguintes à colonização portuguesa, até meados do início do século XIX, ainda segundo a autora, é fato que diversas mudanças socioeconômicas e culturais ocorreram – sobretudo por força dos processos de resistências – sem, contudo, provocarem transformações sociais efetivas e duradouras, especialmente no campo da educação, prevalecendo o método pedagógico jesuítico do Período Colonial, que se estendeu de 1549 a 1759, ressoando nas décadas seguintes até a Independência. Com essa ruptura, daí em diante, algumas iniciativas relativas à educação foram efetivadas, contudo, apesar dos avanços na área, ainda não se tinha um sistema educacional de âmbito nacional, o que só se concretizou no século XX.

Em relação à educação do campo, os militantes e profissionais *por uma educação diferenciada do campo* declaram que apesar dos movimentos docente

e pedagógico progressista do Brasil buscarem o reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, as conquistas alcançadas pelo movimento não geraram os frutos esperados no campo. Argumentam que o direito à educação, então, conquistado pelo movimento progressista “ficou vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, não traduzindo a concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade” (ARROYO et. al., 2004, p. 10). Tal concepção reafirmava o discurso elitista da época, ao considerar cidadãos somente os habitantes da cidade.

Diante desse contexto, fica clara, então, na percepção aguçada dos autores citados, em especial, na releitura do assunto por Roseli Caldart (2009), que a Educação do campo nasceu, essencialmente, como crítica à realidade do sistema educacional no Brasil, particularmente à situação educacional da população brasileira que trabalha e vive no/do campo. Uma crítica não apenas à educação, mas ao modelo de sistema econômico capitalista e sua injusta distribuição de renda; ao incentivo ao agronegócio e a expropriação de terras tradicionais; à elitização do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e às suas produções; enfim, críticas à não universalização de direitos que garantem a plena cidadania.

Dessa forma, a crítica, ainda na visão da autora, não foi voltada exclusivamente à educação escolar em si, mas como essa educação estava desalinhada à realidade educacional do país, que não considerava a especificidade dos processos sociais, políticos e culturais pujantes do campo, processos estes que extrapolavam sobremaneira as discussões para além de uma educação linear, cartesiana e formadora de indivíduos na ótica do capitalismo; e ainda, como essa educação desconsiderava a totalidade do sujeito, sua natureza e condição de agente sócio-histórico-cultural, ou seja, “precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo” (CALDART, 2009, p. 38). Vale destacar que a crítica não se deu no campo da epistemologia da educação (ainda que isso ocorresse naturalmente por consequência do processo), pelo contrário, foi fundamentada numa “crítica prática”, forjada no calor das reivindicações dos movimentos sociais, que lutavam pelo direito à educação a partir da “realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (Ibid. p. 39). Tratou-se então, de

[...] uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando

pelo ‘batismo’ (nome) assumiu o contraponto: Educação do campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação (CALDART, 2009, p. 40).

Retornando à sua origem, sabida e reconhecidamente, os grandes protagonistas do processo de criação da Educação do campo e seu aperfeiçoamento foram os “movimentos sociais camponeses em estado de luta”, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, particularmente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

No decorrer da luta, outros movimentos sociais em defesa do povo camponês foram surgindo e aderindo à causa por uma educação do campo, consolidando-a como hoje a conhecemos: o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia (FEAB). Somaram-se às iniciativas o movimento sindical do campo, especialmente àqueles vinculados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e à Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF). Assim,

o vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2009, p. 41).

Para a autora, talvez seja essa a marca histórica mais incômoda e fascinante da Educação do campo no contexto sócio-histórico-político-econômico e cultural do país: o protagonismo e a autonomia dos sujeitos que vivem do/no campo. Hoje, por todo país, podemos afirmar que

[...] milhares de educadoras e educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidade camponesas, em escolas-família agrícola, em escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de

assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 9).

Assim, diante o exposto, fica evidente que a Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico brasileiro que não pode ser compreendida e analisada em si mesma, segundo afirma Caldart (2009), tomando unicamente por base os “parâmetros teóricos da pedagogia”. Ela extrapola o campo da ciência da educação e provoca reflexões em várias outras áreas, como a política, a sociologia e a economia; gerando discussões no intuito de romper velhos paradigmas e propor novos caminhos para um desenvolvimento mais ético, justo e igualitário.

4 Educação como prática da liberdade: contributos da Educação do Campo para construção da autonomia de homens e mulheres do campo

Exposto em que contexto a Educação do Campo surgiu e se desenvolveu (a educação do campo como crítica ao sistema e como resultado da luta de classes, protagonizado pelos atores sociais que reivindicavam a educação como um direito), partamos agora para outra frente de compreensão do fenômeno, a educação do campo como *práxis* pedagógica, como princípio e fundamento da luta e das conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras.

Preliminarmente à apresentação dessa outra frente de entendimento da Educação do Campo enquanto fenômeno não apenas educativo, mas social, cabe aqui destacar a realização e os resultados das discussões e consensos da I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, entre 27 a 31 de julho de 1998, evento que segundo seus participantes e idealizadores é considerado o “batismo coletivo” de toda uma luta pelo direito à educação, na qual, foram discutidas e analisadas várias demandas, dentre elas: a) o tipo de educação que estava sendo ofertada no campo era contrária à proposta de educação proposta pelo movimento, uma educação mais ampla, voltada à formação humana do sujeito; b) revisão do que se entende por educação básica e escolarização, resultando na formulação de uma proposta de escola do campo, que considere experiências exitosas e significativas de educação não formal e de caráter popular; c) a substituição do termo “meio rural” por “campo”, a fim de trazer ao termo a essência do conceito de camponês, que representa

a diversidade de sujeitos que vivem do/no campo; d) a construção de pilares metodológicos para uma educação básica do campo, que representasse seu caráter diferenciado, assumindo a identidade do meio rural e voltado a um projeto nacional de desenvolvimento do campo brasileiro.

Não podemos perder de vista, a riqueza das experiências e aprendizagens adquiridas por Miguel Arroyo, quando da sua participação no 1º Encontro de Educadores dos Assentamentos de Belo Horizonte, em 1994, e na 1ª Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, em 1998, o que ele chama de pedagogia dos gestos, pedagogia do fazer, expressando as muitas formas de expressão e linguagens utilizadas pelos educadores e membros dos movimentos sociais do campo, que a todo o momento, formam e educam para a cidadania, uma nova concepção de escola. A grande reflexão e contribuição trazida pelos documentos resultantes desses encontros é o ‘movimento social como princípio educativo’ e como ferramenta de luta por direitos. Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), “[...] o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (p. 73).

No início dos anos 2000, Roseli Caldart escreveu o documento intitulado *A Escola do Campo em Movimento*, o qual retrata a experiência particular das escolas do Movimento Sem Terra (MST) e sua proposta pedagógica de formação para a autonomia, a partir da dinâmica das lutas pela implementação de um projeto de desenvolvimento do campo. O texto carrega em si três importantes argumentos e pontos de reflexão: o primeiro, de que o campo no Brasil encontra-se em constante movimento e processo de mudança social; o segundo, de que a Educação do Campo está sendo construída na dinâmica social desse processo desenvolvimentista, sendo retroalimentada a todo instante pelos atores sociais que dela participam; terceiro, de que é dinâmico o processo de humanização no campo a partir da educação e da assunção dos sujeitos enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais, agentes de transformação, protagonistas de suas próprias histórias de desenvolvimento, pessoal e social.

Em seguida, Bernardo Fernandes redige as *Diretrizes de uma Caminhada*, documento que se configura como uma grande conquista do Movimento “Por uma Educação do Campo” iniciado em 1998, trazendo uma análise dos significados da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O texto faz menção a uma caminhada que se iniciou em

1997, quando teve a realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) – evento em que se começava a materializar as ideias progressistas que mais adiante resultou na criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do MST, que, mesmo tendo todo o sistema educacional contra, alimentava o desiderato de uma “nova escola”. Em síntese, a aprovação das referidas diretrizes representa a conquista da cidadania no meio rural por meio da luta e a luta traduzida em lei, resgatando o campo como lugar de desenvolvimento humano, como “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 137).

E, por último, o texto que finaliza a retrospectiva histórica do Movimento “Por uma Educação do Campo” é chamado de *Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*, escrito por Roseli Caldart a partir de sua exposição no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em Brasília, no período de 26 a 29 de novembro de 2002. E como o próprio título sugere, propõe reflexões sobre a identidade dos protagonistas do movimento e daqueles que pretendem disseminar seu ideário.

Em resumo, o texto destaca que

na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2009, p. 41).

Partindo do pressuposto, foi justamente por melhores condições e qualidade de vida nos acampamentos e assentamentos do MST que a luta pelo direito à educação se juntou à luta pela terra, no começo sem muita relação. Todavia, desde o princípio da luta social, os trabalhadores e trabalhadoras do campo já carregavam em si a certeza de que uma transformação mais profunda se daria por meio da educação, conforme sublinha Caldart (2000), mas a instauração e consolidação de um modelo educativo dinâmico, que esteja voltado à formação para a autonomia, para a plenitude, para a formação de sujeitos qualificados à construção de novos paradigmas de educação e desenvolvimento, com mudanças educativas e

sociais efetivas e duradouras, que inclua e considere o homem e a mulher do campo e suas utopias.

Passados dez anos da inauguração do Assentamento Luís Inácio Lula da Silva, localizado no Sul da Bahia, procuramos desenvolver uma pesquisa no intuito de investigar e compreender de que modo os indicadores de desenvolvimento refletem o grau de autonomia de seus moradores, e qual o papel da educação no processo de formação de sujeitos autônomos.

A pesquisa revela que, em relação ao acesso à educação formal no assentamento, majoritariamente, mulheres (100%) e homens (93,33%) pesquisados/as afirmam terem este direito garantido, com igualdade de oportunidade a todos que desejam estudar, bem como respeitando as especificidades dos homens e mulheres do campo.

Já em questões relacionadas com os processos de luta social como estratégias de formação do sujeito, 100% das mulheres e 80% dos homens pesquisados atestam que a luta pela terra, pelo trabalho e por condições de uma vida digna tem relação com a sua educação e a dos seus filhos. Também, 93,33% das mulheres e 80% dos sujeitos pesquisados reconhecem que a participação do movimento tem influência positiva no modo como eles e seus filhos aprendem e vivem dentro e fora do Assentamento, comprovando que há uma pedagogia dentro e fora da escola, circunscrita na luta, no movimento.

Tanto nos dados quantitativos trazidos na pesquisa, quanto nos qualitativos representados nas falas dos sujeitos, evidencia-se a importância atribuída à educação para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural e ambiental do assentamento, dando grande destaque ao MST como promotor da expansão das liberdades e capacidades do indivíduo, formando-o para o exercício da cidadania. Os resultados reforçam as palavras de Cury (2002, p. 260), quando declara que

o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Nesta percepção de formação para autonomia, Caldart (2009, p. 5) também destaca que “Os Sem Terra se educam, quer dizer, se humanizam e se formam como sujeitos sociais no próprio movimento da luta que

diretamente desencadeiam”. A afirmação da autora corrobora a narrativa de Areca, quando define a educação como instrumento que potencializa a luta, e o conhecimento como um bem inviolável de homens e mulheres.

A educação é a base de tudo né, então assim se você não tem educação [...] não consegue até mesmo lutar né, porque se você não tiver educação, você não tem a capacidade de ir pra luta né, então, o conhecimento né, esse conhecimento vem através da educação [...] não ter dinheiro é uma coisa, agora você enquanto pessoa, você tem os seus direitos né, você tem o direito a estudar, é através do estudo que você vai ter uma vida mais digna né, porque o conhecimento é algo que ninguém tira de você, não é? Então é isso que você leva pra sua vida, e o Movimento Sem Terra esclarece muito bem isso, é dizer: oh, você tem direitos né, você é dono do seu próprio destino, não é os outros que vai fazer o seu destino, e sim você mesmo (ARECA, excerto extraído do Grupo Focal nº 1, realizado em maio de 2016).

Areca (2016) também nos chama atenção ao papel do MST frente à construção da autonomia dos sujeitos, especialmente ao declarar que cada um é dono do seu próprio destino, contudo, apreendendo o que tem de direito e lutando por ele. Desse modo, como destaca Freire (1983, p. 32), a autonomia é uma conquista e implica libertação das estruturas opressoras. “A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”.

Outro relato que merece destaque, dentre outros, é o de Aricuri, relembrando umas das místicas do movimento, “o assentamento é a nossa escola e o MST é o nosso principal educador”, vê-se nessa frase que educar não é somente o papel da instituição escolar, mas o território, o movimento, a casa, a terra, que vão se configurando numa grande escola, e vão tecendo currículos que não estão preocupados apenas com o seguimento escolar, mas com a vida, o trabalho e a luta, dentre outros elementos. Ainda em relação à frase supracitada, Aricuri (2015) diz que

ela acaba ajudando a todos nessa parte da educação, porque em primeiro lugar, primeiramente em tudo, pra gente buscar tudo, a gente precisa ter a educação, não é a educação que ocorre em quatro paredes, que é uma escola ali que vai formar,

e sim aquela educação que está presente no buscar, no agir, é aquela educação diferenciada que **você precisa compreender que não é só em quatro paredes que você vai obter essa educação, é nessa conversa que a gente tá tendo aqui, que a gente vai direcionar, que a gente vai buscar esse passo a passo**, não precisa a gente está nessa visão da escola de quatro paredes, mas debaixo de um pé de árvore, em uma palestra que a gente tem ali... na busca pela educação, o movimento ele se preocupa muito, em primeira instância ele se preocupa em montar num acampamento, o segundo objetivo dele é a escola, ali junto com a saúde [...] ele procura buscar cada dia mais cursos: às vezes, a gente vai está em uma reunião, em uma assembleia, por exemplo, ali nós achamos que só é uma discussão que está no assentamento, **muitos não conseguem compreender que aquela assembleia tá sendo uma escola, porque aquela assembleia ali, ela tá direcionando**, então isso que é interessante, que a cada dia me passa a cativar mais pelo movimento, porque você sem perceber acaba, a cada instante, aprendendo, como diz, somos eternos aprendizes né, a cada momento a gente tá ali buscando [...] (Excerto extraído do Grupo Focal nº 4, realizado em maio de 2015 – grifos nossos)

Evidencia-se neste discurso a relevância da educação não formal dentro do MST, uma educação para além dos muros da escola; uma educação que se dá na *práxis* da vida cotidiana, no exercício da cidadania e na participação social; uma educação que se oportuniza na luta por direitos, no enfrentamento às estruturas de poder e opressão; o que Kant (1996, p. 30) bem defende quando diz que “a educação não deve ser puramente mecânica nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência”, por aquilo que nos toca, como bem traduz Aricuri: “uma aprendizagem infinita com os pares, nas reuniões, nas assembleias, nas conversas, nas ocupações, nos conflitos, na luta”.

Formar para a autonomia, tornar consciente e reflexivo este processo de aprendizagem que se dá na trajetória de luta é, para Caldart (2009), um dos grandes desafios pedagógicos do MST na atualidade e uma das principais razões de se valorizar cada vez as estratégias e práticas pedagógicas próprias desencadeadas no interior dos assentamentos e acampamentos do movimento.

Neste sentido, somente nos assumindo como seres sócio-histórico-culturais, como recomenda Freire (2007), nos reconhecendo como sujeitos de ação e ressignificação na/da história, poderemos avançar nesta

expansão de capacidades e liberdades fundamentais, neste estado de consciência crítica e reflexão a que chamamos de autonomia. Sem isto, conforme Caldart (2009, p. 6), “os novos sujeitos sociais não conseguirão se tornar sujeitos políticos, capazes de efetivamente fazer diferença no desenrolar da luta de classes, e na reconstrução de nosso projeto de humanidade”.

Na visão da autora, os sem-terra se educam, se formam, se libertam e, enfim, se humanizam como sujeitos sociais na medida em que participam do próprio movimento da luta pela terra e por direitos, ou seja, como já dizia Freire: “a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983, p. 32).

Os relatos dos sujeitos dessa pesquisa evidenciam, a todo o momento, o quão educativo é a vivência dos processos de luta pela terra e manutenção e desenvolvimento das áreas de assentamento. A escola se configura como mais uma ferramenta de formação para autonomia dos sujeitos que ali vivem, dentre tantas outras que se desenvolvem na dinâmica da vida em comunidade. A educação, seja formal ou não, tem especial relevância e influência no desenvolvimento sócio-econômico-cultural e ambiental do Assentamento, destacando-se o princípio educativo do próprio MST, como agente promotor da expansão das liberdades e capacidades dos sem-terra, formando-os para a autonomia e para o exercício da cidadania.

Diante o exposto, a todo o momento, procurou-se despertar para a necessidade urgente de uma mudança de comportamento social, a partir do entendimento de que não se pode alcançar o desenvolvimento à custa da privação do outro de participar, contribuir e usufruir do mesmo; a partir do reconhecimento de que o desenvolvimento é influenciado, inegável e positivamente, pelo acesso às oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras, com destaque aqui para a educação.

Referências

ADORNO, T.W. Negative Dialektik. In: ADORNO, T.W. **Gesammelte Schriften**. v. 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

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

BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas pedagógicas. João Pessoa: UFPB, 2011.

BOBBIO, N. **O Futuro da democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Lei de Reforma Agrária** (Lei nº 4.504/64). Brasília, 1964.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília-DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de Subsídios**, Brasília-DF, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento**: Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. A escola do campo em movimento. **Contexto e Educação**, Ijuí, v.15, 2000.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença, **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul./ 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>. Acesso em: out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREY, K. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, Rio de Janeiro, 2000, n. 21, p. 211-259. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 12 jul. 2011.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores)

_____. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1966.

PEREIRA, Miguel Ribeiro. A inclusão da autonomia como indicador de desenvolvimento humano diante da formação da social brasileira. Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP). **III Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.