

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLEUSA MARIA DOS SANTOS

O DIREITO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO À EDUCAÇÃO:  
A TURMA “NILCE DE SOUZA MAGALHÃES”

CURITIBA

2019

CLEUSA MARIA DOS SANTOS

O DIREITO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO À EDUCAÇÃO:  
A TURMA “NILCE DE SOUZA MAGALHÃES”

Monografia apresentada como requisito à obtenção do grau de Bacharel em Direito – Habilitação Direito do Estado, Faculdade de Direito, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Me. Manoel Caetano Ferreira Filho

CURITIBA

2019

## DEDICATÓRIA

*À todas e todos os trabalhadores do campo  
que lutam pela terra, por direitos, por educação.*

*Em memória à Nilce de Souza Magalhães.*

*Presente. Presente. Presente!*

## **AGRADECIMENTOS**

São muitos os envolvidos para que eu estivesse chegado até esse momento, toda minha história de vida e de luta foi moldada pela troca de conhecimento e experiências com pessoas incríveis. E primeiramente gostaria de agradecer a proteção e força de Oxalá e Iemanjá, aos meus guias, por sempre me apararem nos momentos de desespero e aflição.

Meus agradecimentos a minha família, meus irmãos, primos e sobrinhos, que são a base do meu amor, obrigada pelo apoio nessa jornada, apesar das perdas e dos lutos, sempre estiveram comigo, me acolhendo e demonstrando amor, em especial meus pais, minha vó Maria, minha prima Elaine, minha tia Cleuci e minha irmã Saionara. Sem deixar de lembrar aos agradecimentos a minha irmã Itamara pelo tempo de convivência que passamos juntos, gratidão pelo amor e carinho enquanto estive conosco.

Agradeço o apoio do meu orientador Professor Manoel Caetano Ferreira Filho, que sempre foi uma referência de advogado e de professor, obrigado pelo carinho nas aulas, pela compreensão, pelo cuidado. Agradeço também à Eloisa Dias Gonçalves, Lola, pela paciência e compreensão na escrita do meu trabalho, obrigada por todo apoio desde o início desse curso.

A conclusão dessa etapa é reflexo de uma construção de muitas mãos, principalmente as mãos das populações camponesas, assim, agradeço aos movimentos sociais de luta pela terra e por educação, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por terem transformado a forma como vejo o mundo, por serem a base das minhas lutas, da minha militância. Agradeço a estes movimentos pela construção o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, pois sem esta política pública os camponeses não teriam acesso à educação. Agradeço a Turma Nilce de Souza Magalhães por todos estes anos de intensos aprendizados, trocas, alegrias, choros e superação. Agradeço a todos aqueles e aquelas que contribuíram na construção deste curso na UFPR.

Agradeço a Universidade Federal do Paraná pela iniciativa da construção da turma “especial” do Pronera no curso de Direito, pelo apoio em todas as questões acadêmicas, financeiras e de permanência na universidade, em especial ao Professor Ricardo Marcelo Fonseca. Agradeço a Casa de Estudante Universitária de Curitiba,

pois não seria possível sobreviver nesta capital sem o apoio dessa casa estudantil, e a todas as colegas e amigas da Casa, em especial ao terceiro andar.

Agradeço as experiências acadêmicas que tive, como o projeto de extensão do Majup que me proporcionou o contato com as comunidades faxinalenses e com a rede nacional de assessoria jurídica popular, as PLP's pelo projeto incrível de empoderamento feminino que realiza com as mulheres em Curitiba, ao time de futsal feminino pelos momentos de alegria, de treinos e de renovação de energias. Agradecimento aos professores e professoras que lecionaram para minha turma durante estes anos, obrigado pelo carinho e dedicação, em especial ao Professor Manoel Caetano coordenador da turma, ao Professor Ricardo Pazello e a Professora Vera Karam, aos servidores e servidoras, a equipe da Pro Reitoria dos Assuntos Estudantis.

Também agradeço aos espaços que tive oportunidade fazer estágio, ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, o Tribunal de Justiça do Paraná, e a Defensoria Pública do Estado, esta sem sombra de dúvidas foi a melhor experiência de estágio que eu poderia ter - obrigada Dr. Camille e Mari pelo carinho e apressado, foram e são exemplos de humildade, de comprometimento com os direitos das minorias, de compaixão com o próximo.

Agradeço a minha psicóloga Cléa por todo o carinho, amor e compreensão nessa minha jornada da minha vida, sem suas contribuições essa jornada seria mais dura. Agradeço a todas as amigadas que construí durante o curso e as que vêm sendo construídas ao longo da minha vida, Deise, Jaque, Yva, Aline, Jeferson, Mônica, Eduarda, Karisthulle, Ana Paula, Isabela, Kassia, Talita, Suellen, Fidel, Andre, Valéria, Gabriela, Rafaela, Ana, Célio, Gisela, Estefani, Pamela, Amanda, Adriana, Baggio, Marcos, Daiane, kassiana, Isaias, Antonio, Fernando, Naiara, entre muitos outros que moram no meu coração.

Por fim, não menos importante, agradeço ao meu amor Rainan, que essa vida me proporcionou, obrigada por todo amor, companheirismo, compreensão, cuidado, carinho, afeto, sem você do meu lado eu não teria forças para continuar, obrigada por sempre me motivar, por acreditar em mim e no meu potencial em momentos que eu tive vontade de desistir de tudo. Obrigada por essa experiência linda e maravilhosa que é descobrir-se e reinventar-se no amor.

*Na Colheita Das Espigas  
Cantam Homens E Mulheres,  
Na Riqueza Dos Saberes,  
Em Poemas E Cantigas.  
Foram Muitas Mãos Amigas  
Para Esta Plantação,  
No Pulsar Do Coração,  
Sob A Luz Dos Pirlampos,  
Nos Cantares Da Educação Do Campo,  
O Campo Se Faz Canção.*

(MST - Setor De Educação, 2006)

## RESUMO

No Brasil, o sistema de educação é marcado por distintas concepções. Se de um lado há uma educação (rural) voltada para preparação de mão de obra, a fim de suprir as necessidades do processo de modernização e expansão das relações capitalistas no campo e na cidade, do outro, há uma proposta de educação emancipatória, que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras vinculados à vida e ao trabalho no campo - a Educação do Campo, que articula a luta pela educação, vinculada à luta pela terra, pelo território, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho e a soberania alimentar. Neste compasso, partindo do estudo e análise de pesquisas e trabalhos já produzidos, este trabalho buscou analisar o processo de construção do Direito à Educação às populações do campo, que, através de reivindicações de movimentos sociais de luta pela terra culminaram na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, o qual possibilitou a criação da Turma de Direito “Nilce de Souza Magalhães”, na Universidade Federal do Paraná. Deste modo, para assimilar cada processo de luta e construção, apresenta-se o contexto histórico da Questão Agrária no Brasil para compreensão da Educação Rural e Educação do Campo. Discorre-se sobre o direito à educação e as políticas públicas criadas para garantia deste direito as populações do campo, com ênfase a criação do Pronera. Aborda-se o histórico de criação da Turma “Nilce de Souza Magalhães” no Curso de Direito da UFPR, apresentando as particularidade e perfis dos beneficiários que a compõe. Por fim, analisa a finalidade e efetividade do Pronera como uma política pública necessária à efetivação do acesso ao Direito à Educação pelas populações camponesas.

Palavras-chave: Reforma agrária. Educação do campo. Direito à Educação.

## RESUMEN

En Brasil el sistema de educación es marcado por distintas concepciones. Se por un lado existe una educación (rural) voltada para la calificación de mano de obra, con la finalidad de satisfacer las necesidades del proceso de modernización y expansión de las relaciones capitalistas en el campo y en la ciudad, por otro lado, existe una propuesta para una educación emancipadora voltada a los trabajadores y las trabajadoras vinculados a la vida y al trabajo en el campo -la Educación Rural-, que articula la lucha por la educación, por la tierra, por el territorio, por la reforma agraria, por el derecho al trabajo y por la soberanía alimentaria. En este sentido, partiendo del estudio y análisis de investigaciones y trabajos producidos, este texto procuro analizar el proceso de construcción al Derecho a la Educación desde las poblaciones rurales, a través de las reivindicaciones de los movimientos sociales que tienen como objetivo la lucha por la tierra, que permitió la creación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera), posibilitando la inserción de la Turma "Nilce de Souza Magalhães", en la Universidad Federal de Paraná. De este modo, se presenta el contexto histórico de la Cuestión Agraria en Brasil para comprender la Educación Rural y Educación en el campo. En este trabajo, se discute el derecho a la educación y a las políticas públicas creadas para garantizar este derecho, dirigidas en especial a las poblaciones rurales, con énfasis en la creación del programa Pronera. Se aborda la historia de la creación de la turma "Nilce de Souza Magalhães" en el Curso de Derecho de la UFPR, con las peculiaridades y los perfiles de quienes la integran. Finalmente, analiza el propósito y la efectividad de Pronera como política pública necesaria para el acceso de las campesinas y campesinos al derecho a la educación.

Palabras clave: Reforma Agraria. Educación de campo. Derecho a la educación.

## LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E IMAGENS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO RESIDENTE SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO BRASIL - 1980 - 2007

GRÁFICO 2 - COMPROVAÇÃO DO RENDIMENTO MÉDIO MENSAL ENTRE AS ÁREAS URBANAS E RURAIS. BRASIL -2007

GRÁFICO 3 - TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO - BRASIL E GRANDES REGIÕES - 2007

GRÁFICO 4 – SITUAÇÃO DA ESCOLARIDADE DOS JOVENS RESIDENTES NO CAMPO NA FAIXA ETÁRIA DE 15 A 29 ANOS. BRASIL – 2006

GRÁFICO 5 - O ESTADO DE ORIGEM DOS ESTUDANTES DA TURMA “NILCE DE SOUZA MAGALHÃES”

GRÁFICO 6 - A PERSPECTIVA DE GÊNERO

GRÁFICO 7 - FAIXA-ETÁRIA DA TURMA

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL

MAPA 1 - CAMPONESES ENVOLVIDOS EM CONFLITOS NO CAMPO BRASILEIRO (1985-2014)

ILUSTRAÇÃO 1 – ATO DE 17 DE ABRIL

ILUSTRAÇÃO 2 – FEIRINHA

ILUSTRAÇÃO 3 – OFICINA CARTAZES

ILUSTRAÇÃO 4 - MÍSTICA

ILUSTRAÇÃO 5 – CONVITE AULA INAUGURAL ILUSTRAÇÃO 6 – EVENTO REFORMA PREVIDÊNCIA

ILUSTRAÇÃO 7 – CONVITE AULA INAUGURAL

ILUSTRAÇÃO 8 – MOMENTO MÍSTICO

ILUSTRAÇÃO 9 – CONVITE AULA INAUGURAL

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
2.1 A QUESTÃO DA TERRA NO BRASIL .....	15
2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	23
<b>3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O PRONERA</b> .....	<b>35</b>
3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO .....	35
3.2 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA .....	38
<b>4 O ENSINO SUPERIOR AS POPULAÇÕES DO CAMPO: A TURMA “NILCE DE SOUZA MAGALHÃES”</b> .....	<b>47</b>
4.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA TURMA “NILCE DE SOUZA MAGALHÃES” NO CURSO DE DIREITO DA UFPR .....	50
4.2 A TURMA NILCE DE SOUZA MAGALHÃES.....	52
4.3 A CRIAÇÃO DA IDENTIDADE DA TURMA NILCE DE SOUZA MAGALHÃES..	56
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>66</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas leituras realizadas para construção deste trabalho me deparei com uma passagem escrita por Conceição Evaristo que expressava o momento da escrita do qual o escritor também faz parte de seu próprio objeto de pesquisa. A autora diz que: “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 21). As intenções que remontam a escrita desta monografia vão ao encontro desta frase, uma vez que resume o que considero uma escrevivência, tendo em vista que minha escrita é reflexo das minhas vivências enquanto acadêmica de Direito da UFPR, beneficiária da reforma agrária.

Desta maneira, escrevo e vivencio essa monografia tendo como horizonte o rompimento das injustiças, fazendo mais que um percurso reflexivo, procurando executar uma práxis transformadora, da mesma forma que aprendo cotidianamente com os demais sujeitos que dão vida a este Movimento de Educação do Campo.

Não é demais exprimir que historicamente vários direitos são negados às populações do campo, em específico o direito à educação, sendo a partir destas realidades que movimentos sociais de luta pela terra e pela reforma agrária erguem bandeiras em busca de transformação social. E neste trajeto, um movimento pelo direito à educação para as populações do campo emerge como uma proposta de educação capaz de identificar os sujeitos e valores das populações camponesas.

Nasce da militância de movimentos e organizações sociais o Movimento por uma Educação do Campo, que após um longo processo de lutas pressionou o Estado para a elaboração de projetos e para a construção de políticas públicas voltadas para Educação do Campo, dentre elas o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que será objeto desta pesquisa.

O Pronera, criado no ano de 1998, propõe e apoia projetos visando à democratização da educação no campo através de projetos educacionais que visam garantir às populações do campo - assentados, acampados, pequenos agricultores e oriundos de Comunidades Tradicionais - o acesso à educação, desde o nível da alfabetização ao ensino superior.

E como resultado de um imenso histórico de lutas por diversos movimentos sociais camponeses, de criação da referida política pública, em 2015 o Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com o

INCRA, implementou uma turma do PRONERA de graduação em Direito, denominada, posteriormente, Turma “Nilce de Souza Magalhães”<sup>1</sup>.

A partir de reflexões feitas sobre o direito à educação, a Educação do Campo, o PRONERA e a implementação da Turma Nilce de Souza Magalhães na UFPR, buscou-se analisar neste trabalho a efetividade desta política pública e o processo de criação da Turma “Especial” do Curso de Direito da UFPR, para verificar se há o cumprimento do objetivo para o qual essa política foi criada. Para tanto, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais sobre os temas aqui referidos, além da utilização do resultado da pesquisa empírica realizada no trabalho “O Pronera Visto por Dentro: Reflexões e Análises sobre a Turma de Direito da UFPR”, que foi construído por dois acadêmicos da Turma “Nilce de Souza Magalhães”, onde houve a coleta de dados do “perfil” dos estudantes da turma, origens territoriais, familiares, participação em movimentos camponês, etc.

Nestes termos, como meio de compreender estes processos, o primeiro capítulo propõe uma abordagem histórica sobre a Questão Agrária no Brasil e a Educação (Rural e do Campo), levando em consideração os marcos iniciais sobre as disputas por terra no território nacional, que estão intrinsecamente ligados ao histórico de lutas por uma Educação do Campo, protagonizados pelos movimentos sociais de luta pela terra e reforma agrária.

O segundo capítulo visa a demonstrar como está previsto o direito à educação no ordenamento jurídico, iniciando pela Constituição de 1988, que assegura a educação como um direito de todos. Sendo a partir da construção histórica dos movimentos sociais, para garantia e prevalência do direito à educação, apresentamos uma das principais políticas públicas criadas de efetivação do direito das populações do campo à educação - o Programa Nacional de Educação para Beneficiários da Reforma Agrária (PRONERA). Assim, identificamos os fundamentos e princípios desta

---

<sup>1</sup> Em agosto de 2016, através de um processo auto organizativo interno dos estudantes que compõem a turma, houve a escolha do nome “Nilce de Souza Magalhães” para nome de turma, como forma de homenagem pela luta em prol dos direitos humanos dos povos do campo, das florestas e das águas, que ela desenvolvia. “Nicinha”, como era conhecida, era uma importante liderança do Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB em Rondônia/RO, e era nacionalmente conhecida pelas constantes denúncias de violações de direitos humanos acometidas em sua região em decorrência da construção da Usina Hidrelétrica de Jirau (RO). Contudo, após sofrer inúmeras ameaças, foi assassinada, em janeiro de 2016 Nicinha desapareceu, e somente em julho seu corpo foi encontrado na barragem da Usina Hidrelétrica de Jirau. Como símbolo de luta pelos direitos humanos dos povos do campo, sendo mulher, militante e ribeirinha, assassinada covardemente por “lutar”, a turma resolveu gravar sua identidade com o nome desta militante - Nilce de Souza Magalhães.

política, pontuando, também, sua construção a partir da apresentação de sua trajetória histórica, de seus principais marcos normativos e de sua operacionalização.

No terceiro capítulo apresenta-se o histórico da criação, através do Pronera com convênio entre INCRA e UFPR, da Turma de Direito da UFPR, denominada Turma Nilce de Souza Magalhães, buscando analisar a partir do perfil de ingressos na turma, a efetividade da referida política pública para garantir o acesso à educação às populações do campo.

## 2 QUESTÃO AGRÁRIA E EDUCAÇÃO

A Educação do Campo está relacionada a questões históricas e sociais anteriores a sua construção, referentes à formação social, econômica e política do Brasil agrário. Isso é abordado não no sentido de uma sucessão de fatos, mas como uma construção de luta e resistência dos sujeitos do campo.

A desigualdade e exclusão escolar têm se configurado de diferentes formas ao longo do tempo e do espaço para aqueles que vivem e trabalham no campo:

É, por exemplo, incômodo ou injusto que a taxa de analfabetismo seja, ainda, de 25,8% no meio rural, frente a 8,7% no meio urbano; que a média de anos de escolarização entre as pessoas de 15 anos ou mais seja de apenas 4 anos, frente a 7,3 anos para o meio urbano; que a taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja de 41,4%, frente a 19,2% nas áreas urbanas; que o perfil dos professores revele que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 43,1% tenham ensino médio completo e 21,6% superior completo, frente a 75% e 56,4%, respectivamente, para o meio urbano, e que, para 5ª a 8ª séries, apenas 53,1% dos professores do campo tenham formação superior completa, frente a 87,5% para o meio urbano (BRASIL, 2009a,p.1).

Deste modo, imprescindível iniciar este capítulo com a abordagem do percurso histórico destacando a questão agrária e a concentração fundiária no Brasil, pois foi através da luta pela reforma agrária que se forjou o anseio por uma Educação do Campo, que fosse além do ensino rural.

Para isso, o presente capítulo tem como objetivo fazer uma análise geral da questão agrária no Brasil, identificando, a partir dos contextos sociais, em que momento o discurso do acesso à educação às populações do campo foi pautado, sob quais fundamentos e proposta pedagógica a “Educação Rural” se formou, e no deslinde das reivindicações de movimentos sociais por Reforma Agrária, como ocorre a construção, pautada no reconhecimento e singularidades das populações do campo, de uma Educação do/no Campo.

### 2.1 A QUESTÃO DA TERRA NO BRASIL

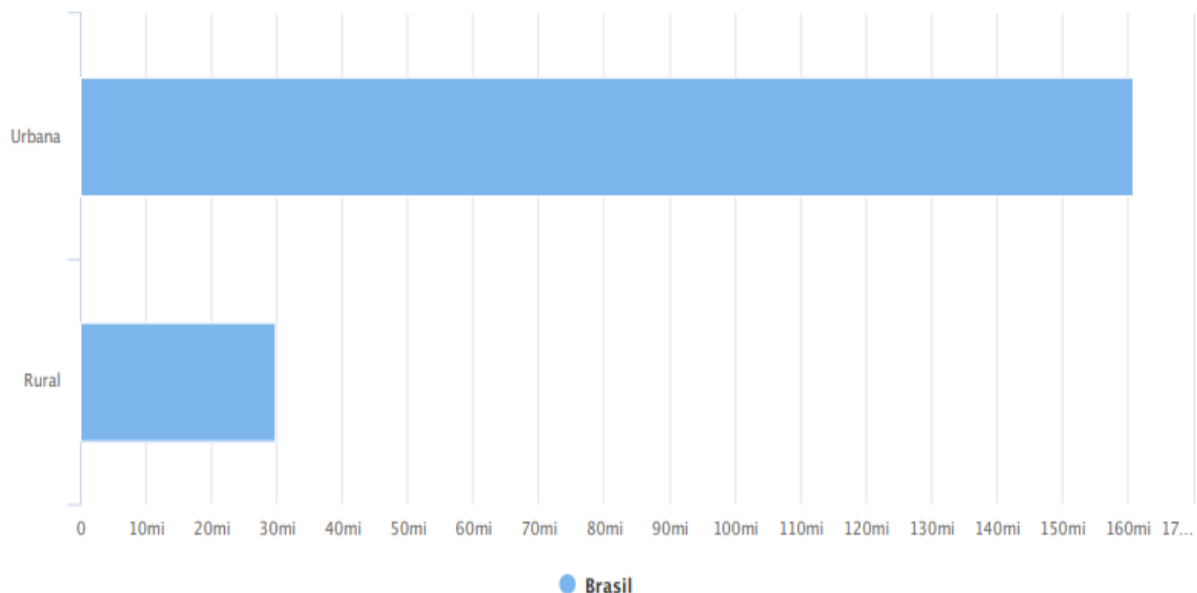
Os estudos realizados sobre as desigualdades no campo demonstram que no Brasil o índice de GINI de distribuição de terras é de 0,872. Este indicador mede a desigualdade, sendo correspondente à completa igualdade e 1 à completa

desigualdade. Assim, verifica-se que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo nessa área (OXFAM, 2017, p.37), além de se constatar que 45% das terras no Brasil pertence a apenas 1% do total de proprietários (OXFAM, 2016, p. 8).

Há uma grande concentração de terras em mãos de poucos, que formam um sistema de propriedade rural que expropria e exclui, formando latifúndios. A forma de distribuição de terras têm sido o maior entrave no Brasil à justiça social no campo.

Ainda, os dados fornecidos pelo Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE (GRÁFICO 1), apontam que atualmente residem no campo um contingente de 29,8 milhões de pessoas:

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO RESIDENTE SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO BRASIL – 2010



FONTE: IBGE - CENSO DEMOGRÁFICO 2010.

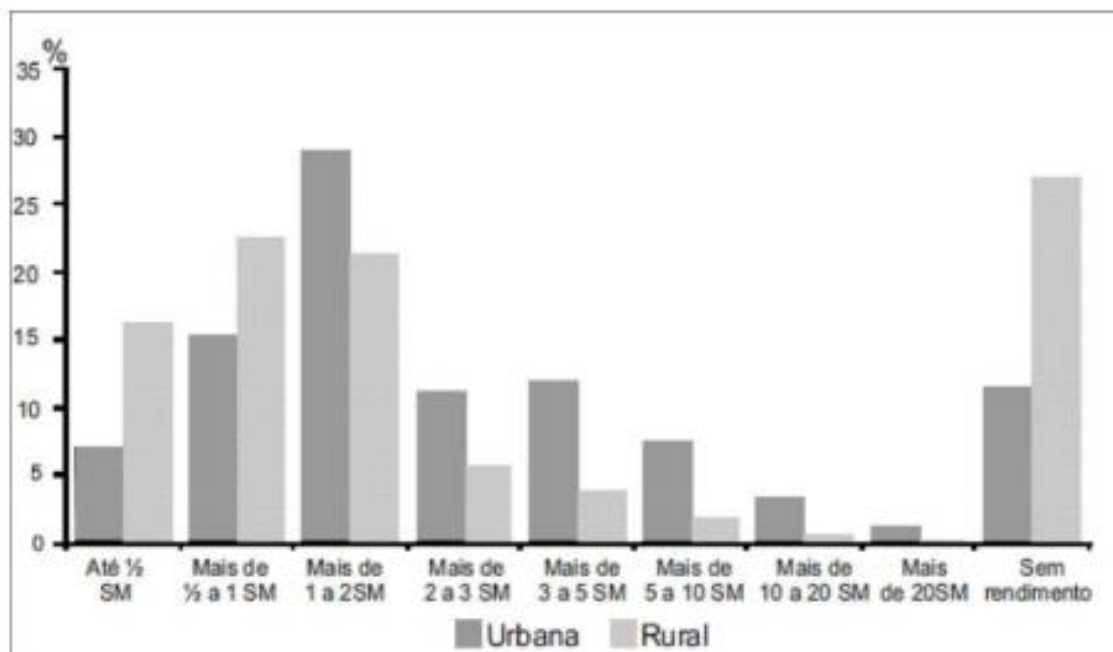
O II PNRA identificava a existência de uma relação direta entre a concentração da propriedade da terra e a concentração da pobreza:

Os pobres do campo são pobres porque não têm acesso à terra suficiente e políticas agrícolas adequadas para gerar uma produção apta a satisfazer as necessidades próprias e de suas famílias. Falta título de propriedade ou posse de terras, ou estas são muito pequenas, pouco férteis, mal situadas em relação aos mercados e insuficientemente dotadas de infra-estrutura produtiva. São pobres, também, porque recebem, pelo aluguel de sua força de trabalho, remuneração insuficiente; ou ainda porque os direitos da cidadania – saúde, educação, alimentação e moradia - não chegam. O trabalho existente é sazonal, ou o salário é aviltado pela existência de um enorme contingente de mão-de-obra ociosa no campo. (BRASIL, 2003a, p.12)

Percebe-se que a concentração da propriedade da terra vem imprimindo ao meio rural brasileiro uma situação de exclusão social. Uma das consequências é uma grande desigualdade no acesso ao trabalho e à renda, que têm reflexos também na educação, quando os sujeitos deixam de frequentar a escola para contribuir com o trabalho doméstico e do campo, com fim de sobreviver.

A comparação de dados realizadas entre o meio urbano e o meio rural no gráfico 2, referente aos rendimentos médios da população economicamente ativa de 10 anos ou mais de idade, em 2006, revela que no meio rural apenas 6,6% da população apresenta rendimento médio de 3 salários mínimos, enquanto no meio urbano, nessa mesma faixa de renda, concentram-se 24,2%. Para os “sem rendimentos”, a população residente do campo é de 27%, enquanto na área urbana é menos da metade da rural<sup>2</sup>:

GRÁFICO 2 - COMPROVAÇÃO DO RENDIMENTO MÉDIO MENSAL ENTRE AS ÁREAS URBANAS E RURAIS. BRASIL – 2007



FONTE: MEC/INEP (BRASIL, 2007B, P. 13)

<sup>2</sup> “Para análise desses valores é importante considerar que diferentemente do que ocorre no meio urbano, a subsistência não se encontra tão fortemente vinculada ao rendimento salarial” (BRASIL, 2007b, p. 14).

A partir da amostra destes dados é possível aferir a extrema vulnerabilidade da população do campo, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida.

Em contraponto, a existência da proposta de reforma agrária tem como pano de fundo a terra como espaço de luta e de resistência dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como aponta Bernardo Mançano Fernandes (2009), questionando as desigualdades demonstradas em dados, criando movimentos e ações que visem de alguma forma “compensar” por todo esse histórico de exclusão - seja pela luta por reforma agrária, seja pela luta por educação.

Para tanto, é necessário inicialmente compreender de que processo histórico de disputa por terras estamos falando, e por segundo, diferenciar o que é reforma agrária e o que é luta pela terra. Fernandes distingue essas noções, demonstrando que a luta pela terra sempre esteve presente na história brasileira e está ligada aos trabalhadores, já a reforma agrária acaba envolvendo diferentes sujeitos e instituições. Para o autor é importante diferenciar “primeiro, porque a luta pela terra sempre aconteceu, com ou sem projetos de reforma agrária. Segundo, porque ela é feita pelos trabalhadores e na luta pela reforma agrária participam diferentes instituições (FERNANDES, 2009, p.1)”.

A chegada dos portugueses marcou o início das disputas por terras no Brasil, além do processo de colonização que envolveu os indígenas, escravos, trabalhadores livres, entre outros sujeitos, como os imigrantes e camponeses (FERNANDES, 2001). A concentração de terras fundou períodos de exclusão dos sujeitos que viviam da terra em prol de uma minoria, os “donos das terras”.

Sabe-se que a primeira distribuição de terras no Brasil se deu através da divisão de grandes porções de terras, sem haver uma delimitação prévia de espaço e território, com a criação das capitânicas hereditárias. Esse fato deu início ao processo de desigualdade de acesso à terra, uma vez que não havia possibilidade de participação dos camponeses no processo de distribuição, já que não era a proposta que as minorias tivessem direito à terra.

Originalmente, esse mecanismo de exclusão se baseava na concessão de sesmarias, que implicava na doação de grandes propriedades de terras pela Coroa Portuguesa com a finalidade de que o beneficiário da doação cultivasse as terras recebidas. Caso isso não acontecesse no prazo de dois anos, as terras eram devolvidas à Coroa. Contudo, essas propriedades eram doadas a nobres

latifundiários, próximos ao rei de Portugal; às famílias pobres não tinham esse direito, restando a elas o trabalho temporário, forçando-as a mudar várias vezes de terra (REIS, 2011). Isso sem falar nos escravos, mão de obra explorada na monocultura de cana de açúcar, café, algodão, minérios, e demais grãos; que não eram sequer mencionados.

Por quase três séculos, este modo de produção e aquisição de terras perdurou. A mudança somente teve início com a promulgação da Lei Euzébio de Queiroz em 1850, que proibia o tráfico de negros.

Regina Gadelha (1988) aponta que durante o século XIX houve muitas mudanças no que se refere às formas de exploração da terra e dos trabalhadores, partindo dos escravos até a chegada dos imigrantes, após a abolição da escravidão. Em todos os momentos da história da disputa pela terra, o latifundiário sempre foi valorizado; os outros ficavam à mercê das poucas políticas e ações, que resultavam, quase sempre, em exclusão e marginalização.

A autora ainda salienta que, no mesmo ano em que foi abolido o tráfico negreiro, foi aprovada a Lei de Terras, em 1850, de forma que as terras fossem valorizadas e, delas fosse possível obter renda. Além do mais, temiam que os negros pudessem invadir as terras e tomá-las como posse. Até aquele momento, as terras eram doadas e não havia um documento que a regulamentasse como propriedade. Essa lei fixou um preço para a terra e determinou que ela não poderia ser vendida em pequena proporção. Como a única forma de acesso à terra era a compra, automaticamente estavam excluídos desse sistema, além dos escravos, os camponeses e trabalhadores, ou seja, a maioria da população, que não tinham condições de adquirir uma propriedade. Em virtude disso, Reis (2011, p.3) revela que:

Na verdade, até então, não havia uma distinção entre propriedade e posse, pois tal diferenciação não se fazia necessária. A produção à época baseava-se no regime escravocrata e o escravo era um ser destituído de personalidade e, por isso, apropriável, não tendo, pois, acesso à terra. Somente a partir da primeira lei anti-escravagista, Lei Euzébio de Queiroz, de 1850, que proibia o tráfico negreiro, é que os donos de terra começaram a sentir necessidade de definir propriedade, bem como delimitá-la nos termos das concessões de sesmarias e das ocupações existentes, pois com o advento da Revolução Industrial, a mão-de-obra escrava tendia a ser substituída pela assalariada.

Neste momento surgiam os primeiros sinais do modo de produção capitalista no Brasil, desestruturando a mão de obra baseada no trabalho servil. No entanto, a

abolição da escravidão só ocorreu em 1888 e os escravos continuaram, ainda por muito tempo, sendo explorados. O capitalismo implanta-se, de fato, à medida que o trabalhador assalariado substitui a mão de obra escrava (OLIVEIRA, 2007).

No ano seguinte à abolição da escravidão, em 1889, o Brasil presenciou o nascimento da República, porém, o poder político continuou nas mãos dos grandes latifundiários. Desde o primeiro processo de colonização até os tempos mais atuais, a grande concentração fundiária foi uma marca registrada da história do Brasil. Todo esse movimento, no que diz respeito à concentração de terras, envolveu muita violência (REIS, 2011).

Esse autor mostra ainda que, com o impulso da industrialização, após a revolução de 1930, foram reconhecidos os primeiros direitos dos trabalhadores e o Estado passou a ter um peso maior no processo econômico do país. No entanto, tal medida não levou em consideração, mais uma vez, a questão agrária e os camponeses. Durante a fase da industrialização e depois da Segunda Guerra Mundial, com o processo de redemocratização e com a urbanização acelerada, alguns projetos de lei referentes à reforma agrária foram apresentados ao Congresso Nacional, mas nenhum deles foi aprovado.

Infelizmente, a questão agrária no Brasil foi tratada tardiamente, fazendo com que os excluídos permanecessem à mercê das poucas ou quase inexistentes políticas voltadas ao campo e ao camponês.

Foi somente por volta dos anos 1960 que o debate sobre essa questão começou a ganhar destaque, em especial graças à ação dos movimentos sociais. No ano de 1962 foi criada a Superintendência de Política Agrária – SUPRA, que tinha como maior objetivo colocar em prática a reforma agrária. No ano seguinte, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, em que, pela primeira vez, o trabalhador do campo teve seus direitos regulamentados, pois até então eles estavam excluídos de boa parte das conquistas obtidas pelo trabalhador urbano.

Em março de 1964, ainda no governo João Goulart, foi editado um decreto que visava à desapropriação de terras que eram próximas às ferrovias e rodovias construídas pela União. Contudo, o projeto de “reforma agrária” contido no decreto foi desconstituído quando os militares, através de um golpe de Estado, assumiram o poder em 31 de março de 1964.

Fernandes (2009) indica que no período da ditadura militar houve um grave retrocesso no país, com um grande aumento da desigualdade social. Foram

implementadas políticas que fomentaram ainda mais a concentração de renda e a concentração fundiária, contribuindo para o incremento do êxodo rural no Brasil. Os militares, junto à burguesia, trataram a questão agrária com muita violência, seguindo a lógica da modernização capitalista do campo.

Alguns dados apresentados pelo Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no dossiê “Assassinatos no campo: crimes e impunidades”, demonstram que no período de 1964-1985, ou seja, durante a Ditadura Militar 1.106 pessoas são assassinadas em conflitos no campo, sendo: 413 no Nordeste, 301 no Norte, 135 no Centro-Oeste, 197 no Sudeste e 60 no Sul (MST, 1986). Quando distribuído os dados, nota-se que somente o estado do Pará registrou um total de 271 assassinatos no período da Ditadura Militar, equivalente a 24,5% do total, seguido pelo Maranhão com 128 assassinatos ou 11,6% do total. Para melhor exposição, trazemos mapa organizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 2015:

MAPA 1 - CAMPONESES ENVOLVIDOS EM CONFLITOS NO CAMPO BRASILEIRO (1985-2014)



FONTE: CPT (2015)

Nesse período foi incentivado o crescimento econômico por meio de subsídios e isenções fiscais, favorecendo o crescimento da agricultura e da indústria, “enquanto arrojava os salários, estimulava a expropriação e a expulsão, multiplicando os despejos das famílias camponesas (...) intensificando ainda mais a concentração fundiária” (idem, p.112).

Como resultado desta política, devido à forte repressão do regime militar e às políticas voltadas contra a reforma agrária, as décadas de 1960 e 1970 representaram um momento de retrocesso na luta pela reforma agrária. Indignados com a situação posta, em meados da década de 1970 camponeses e pessoas interessadas no assunto começaram a criar embates com o governo em prol da reforma agrária, como é o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, do Movimento de Libertação dos Sem Terra - MLST, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar - FETRAF. Esses movimentos tiveram apoio da Igreja Católica, que em 1975 criou a CPT que ajudou na articulação dos movimentos sociais no período da ditadura militar (FERNANDES, 2009).

Foi nesse momento da história brasileira, indo contra o regime militar e em um contexto de forte repressão, que surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ocupar terras foi uma medida tomada para resistir e combater o modo de produção capitalista por parte dos camponeses e trabalhadores rurais sem terra.

Frisa-se que este trabalho focará o MST em vários pontos, por sua relevante contribuição não apenas à luta pela terra, mas também à luta pela educação, que é o foco desta pesquisa. Por isso, a partir da territorialização do MST, uma proposta de reforma agrária foi sendo elaborada, passando a compreendê-la como parte da luta de classes e da construção de um novo projeto para o campo brasileiro. Em seu Programa Agrário (2013), o MST ressalta essa nova proposta:

- a) Precisamos defender agora um novo projeto de reforma agrária, que seja popular. Não basta ser uma reforma agrária clássica, que apenas divida a propriedade da terra e integre os camponeses como fornecedores das matérias-primas e alimentos para sociedade urbano-industrial.
- b) Frente ao poderio do agronegócio, é necessário construir alianças entre todos os movimentos camponeses, com a classe trabalhadora urbana e com outros setores sociais interessados em mudanças estruturais, de caráter popular.
- c) A luta pela reforma agrária se insere agora na luta contra o modelo do capital. É um estágio da nossa luta, com desafios elevados e complexos, diferente do período do desenvolvimento industrial (1930- 80), quando os assentamentos da reforma agrária em áreas improdutivas, para a produção de alimentos, somavam-se com a agricultura patronal voltada, prioritariamente, para a agroexportação.

d) Os enfrentamentos com o capital, e seu modelo de agricultura, partem das disputas das terras e do território. Mas se ampliam para as disputas sobre o controle das sementes, da agroindústria, da tecnologia, dos bens da natureza, da biodiversidade, das águas e das florestas (MST, 2013, p.32).

Para Oliveira (2007), existem duas razões básicas nessa luta: a primeira é entrar na terra como proprietário e a segunda é permanecer na terra, produzindo alimentos. Os camponeses, durante o século XX, consolidaram-se enquanto classe social. Desse modo, segundo Oliveira (p.189):

Esses camponeses não são entraves ao desenvolvimento das forças produtivas, impedindo o desenvolvimento do capitalismo no campo; ao contrário, eles praticamente nunca tiveram acesso à terra, sendo pois desterrados, 'sem terra', que lutam para conseguir o acesso a terra. É no interior destas contradições que têm surgido os movimentos sociais de luta pela terra, e com ela os conflitos, a violência.

Conquistar a terra é pelear contra a exclusão, sendo que a Reforma Agrária se tornou uma alternativa para os sujeitos saírem da situação de pobreza e de "marginalização". Estes trabalhadores desejam ser reconhecidos como sujeitos de direitos. A possibilidade de alcançar uma terra para viver e produzir era um sonho, que se tornou possível através do movimento pela Reforma Agrária. Ela é também um mecanismo poderoso de transformação social.

Nesse sentido, a Educação do Campo é parte central na estratégia de luta dos movimentos sociais, pois só ela propicia a valorização dos sujeitos do campo, de sua cultura e da agricultura familiar.

Assim, a Educação do Campo nasce da denúncia contra a educação que os sujeitos do campo recebiam, descompromissada com seus valores, mais voltada para os centros urbanos e com uma visão ajustada aos interesses da classe dominante. Munarin (2011, p.1) mostra que a Educação Rural, no Brasil, foi nada mais do que um "instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo".

Os movimentos sociais foram muito importantes na desconstrução desse rótulo, enfatizando a importância de se ter uma escola não apenas no campo, mas do campo, em que haja a discussão da situação vivida pelos sujeitos do campo.

## 2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

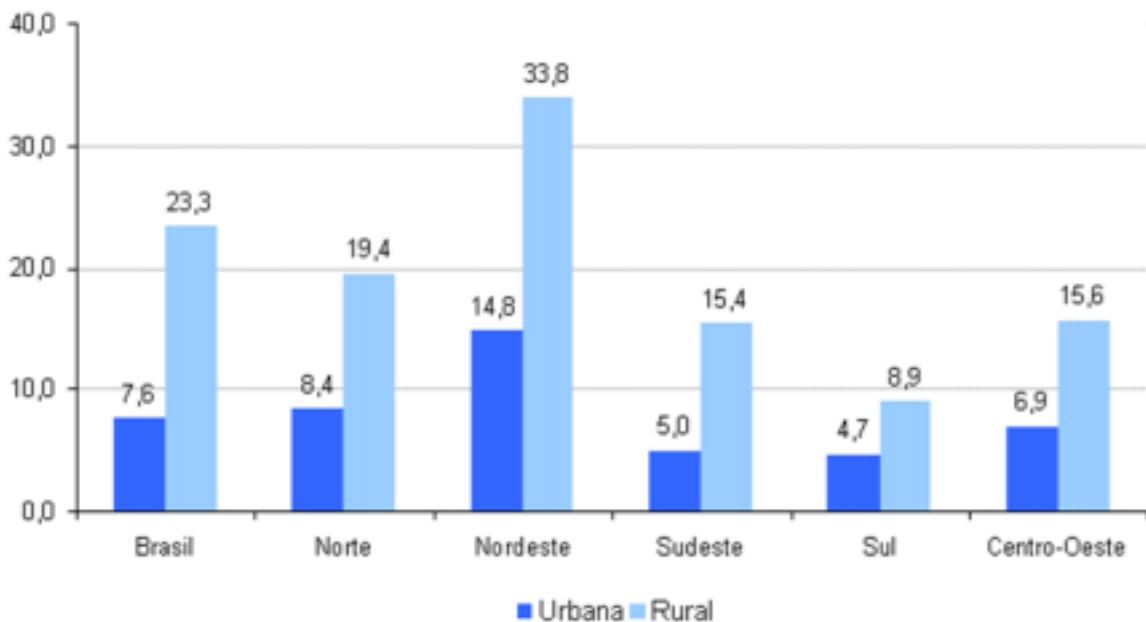
Como exposto, a partir da visualização dos dados elaborados pelo IBGE e INEP no início dos anos 2000 é possível constatar a extrema vulnerabilidade em que

vivem as populações do campo no que diz respeito às situações socioeconômicas e de educação, que entre si estão relacionadas com a questão agrária no Brasil e como o direito e o acesso à educação foram garantidos aos povos do campo.

Em decorrência do desamparo histórico que essas populações vêm sofrendo por parte do Estado, há reflexo direto nos altos índices de analfabetismo e no baixíssimo desempenho escolar.

Tais constatações são possíveis de se auferir a partir dos seguintes dados: 25,8% da população rural adulta de 15 anos ou mais é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%; a taxa de distorção idade-série é de 41,4% nas séries iniciais do ensino fundamental, que levam os alunos às séries com idade superior; entre os jovens que estão no meio rural, cerca de um milhão e seiscentos (26%) não concluíram o primeiro ciclo do ensino fundamental, e quase quatro milhões (62%) não concluíram o segundo ciclo, e aproximadamente 12% não conseguiu concluir sequer uma etapa.

GRÁFICO 3 - TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO - BRASIL E GRANDES REGIÕES – 2007



FONTE: AS DESIGUALDADES NA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL. (BRASIL, 2009B, P. 27).

GRÁFICO 4 – SITUAÇÃO DA ESCOLARIDADE DOS JOVENS RESIDENTES NO CAMPO NA FAIXA ETÁRIA DE 15 A 29 ANOS. BRASIL – 2006.



FONTE: RELATÓRIO REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (BRASIL, 2008C, P. 6)

Existe uma infinidade de outros dados aptos a demonstrar a realidade das escolas no campo, desde fechamento das escolas, precariedade do transporte escolar, merenda escolar, professores, recursos etc. Esses dados aqui demonstrados são exemplificativos e buscam não somente elucidar a precariedade da escolarização dos camponeses, mas também ressaltar a premissa de que as relações escolares no campo brasileiro são ainda mais desiguais, consequência da propriedade privada da terra, da alta concentração fundiária, da expropriação e do êxodo, revelando as causas econômicas da desigualdade.

Além de discutir sobre as taxas de analfabetismo e demais nuances que envolvem o campo, também é necessário analisar que tipo de educação está sendo ofertada nas escolas do meio rural/campo.

Neste passo, a Educação do Campo é concebida como aquela voltada aos interesses daqueles que vivem e trabalham no meio rural. Ter clareza do conceito que sustenta a Educação do Campo é fundamental para o início de qualquer proposta de discussão nesse âmbito. Arroyo (2004, p. 92) destaca que a visão do campo e, por consequência, o entendimento sobre a educação que deve ser ofertada a esse campo, ainda presente na formulação de políticas públicas, é um dos fatores

geradores da precarização observada nessa área: “sem corrigir essa visão, a formulação de políticas não mudará”.

No verbete do Dicionário da Educação do Campo, Caldart (2012), define a Educação do Campo como:

Um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a prática de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de política pública, de educação, e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257, grifo do autor).

É este o conceito adotado neste trabalho, em que expressa que a Educação do Campo é forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas de educação que considerem as especificidades do campo e as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais camponeses. Munarim (2011) destaca que a concepção de Educação do Campo não é uma elaboração definitiva, completamente formada ou hegemônica, pois está em constante reconstrução, analisando o passado, o presente e o futuro que está por vir.

Educação do Campo se apresenta, portanto, como um conceito em construção. Traz à discussão conceitual diversos aspectos intrínsecos aos movimentos da realidade que simboliza. Trata-se, na expressão do professor Bernardo Mançano (apud FERNANDES, 2009), de uma disputa de “território imaterial”. Nesse sentido, pontuam-se questões importantes na discussão do conceito de Educação do Campo, aspectos que são essenciais, por sinalizarem contradições que estão na raiz da materialidade de sua origem.

Para compreender o que significa Educação do Campo, urge a análise primeiramente do que ela não é, sendo que a Educação do Campo não é uma educação que tem como objetivo formar grupos parecidos com os que vivem no meio urbano, desconsiderando valores culturais próprios do campo. Esta seria, de maneira geral, a definição para Educação Rural.

Ao contrário, todos os sujeitos, movimentos sociais e demais grupos de luta por educação, que formam um Movimento de luta pela Educação do Campo, têm por finalidade justamente superar esse “modelo” de Educação Rural, que desvaloriza os sujeitos, atividades e saberes das populações que vivem no campo, propagando uma civilidade que só existiria no meio urbano. Além disso, esse modelo de Educação

Rural trata a vida do campo como atrasada, pobre, sem perspectiva de melhora. Isso porque o modelo de escola rural tem servido e funcionado como:

[...] um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, haveria a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (RIBEIRO, 2012, p 296)

A Educação Rural, neste sentido, pode ser entendida também como um instrumento de difusão da pedagogia do capital, pois visa à adequação dos sujeitos sociais aos projetos e ideais políticos da classe hegemônica.

Por isso é fundamental explorar o “porquê” da nomenclatura Educação do Campo e não Educação Rural. O termo é fundamental para a afirmação do projeto político que contempla uma perspectiva pedagógica e educacional contra-hegemônica, com o objetivo emancipador das populações do campo, compreendendo suas lutas, culturas e modos de vida. Assim, esse termo vai contra o termo e a ideologia da “educação rural”, que foi um movimento que objetivou corromper o homem do campo e adaptá-lo para um modo de vida produtivista, dentro da lógica de produção urbana, para que assim essas pessoas se tornassem mão de obra assalariada em prol do capital (OLIVEIRA, 2007).

A relevância na expressão gramatical da educação DO campo, contrapõe-se à ideia de educação NO campo, por entender que as práticas educativas se constroem a partir do local. Deste modo, adotar que a educação é DO campo é acentuar a reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos, fato que antecede a prática educativa formal (MARTINS, 2009, s/p)

Além disso, entende-se a importância de utilizar o termo CAMPO, e não mais meio rural ou rural, para que se estreitassem os laços dos sentidos do trabalho camponês, as lutas sociais, as expressões culturais que hoje constituem e resistem no campesinato. É válido afirmar que o termo Educação do Campo, se volta para os trabalhadores do campo de modo geral, sejam eles camponeses, quilombolas, indígenas e os diversos assalariados (BRASÍLIA, 1998).

Como visto, a diferença de Educação do Campo e Educação Rural não se refere apenas a uma questão de nomenclatura; demarca, sobretudo, uma concepção de educação. A Educação do Campo surge como um novo paradigma de educação, que objetiva o desenvolvimento sustentável do campo e a valorização dos povos

campesinos, contrapondo-se à Educação Rural, que, sendo uma educação com valores urbanos, favorece a migração e valoriza o latifúndio e o agronegócio (ALENCAR, 2010).

Considerando-se os espaços e os protagonistas, fica evidente a diferença entre as concepções de Educação do Campo e Educação Rural:

[...] enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 24).

Alencar (2010) demonstra que a concepção que se terá sobre o conceito de Educação Rural tem influência total na concepção de educação que vai ser base às políticas públicas destinadas aos povos do campo. E sintetizando todas essas diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo, o autor apresenta um quadro com as principais características de cada concepção educacional:

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL

<b>Educação do Campo</b>	<b>Educação Rural</b>
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valorizando o trabalho, os saberes e a cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, o abandono do campo.
Diálogo campo-cidade.	Confronto campo-cidade.
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, conseqüente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconseqüente, intranscendente e intemporal.

Política pública de efetivação de direitos	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo
Educação no e do campo	Educação para o campo

FONTE: ALENCAR, 2010.

Conforme abordado no início deste tópico, a Educação Rural estava relacionada diretamente com o desenvolvimento econômico, teve suas origens marcadas no início dos anos 1930, e se intensificou durante o processo de industrialização nos anos 1950, 1960 e 1970, associada - ironicamente - à Reforma Agrária, no intuito do Estado fornecer escolarização e formação técnico-profissional para fornecer mão de obra qualificada para atuarem no processo de industrialização e modernização do campo, para que assim o desenvolvimento do capitalismo no campo pudesse ocorrer de forma mais intensa e rápida (RIBEIRO, 2010b).

Para o autor, a educação rural está a serviço do mercado e da economia, uma vez que oferece a estes sistemas uma educação exatamente nos moldes para mão de obra. O que provoca a exclusão educacional dos sujeitos do campo, suprimindo suas condições de existência, suas lutas e seus modos de vida, os conferindo funções e educação alienadoras para gerar de mão de obra.

Assim, a escola nessa concepção acaba se enquadrando como aparelho ideológico do Estado que teve em sua consolidação a função social de institucionalizar a reprodução do sistema capitalista, que por sua vez tende a utilizá-lo como sistema para assegurar relações de dominação sobre classes oprimidas e exploradas (ALTHUSSER, 1980).

Essas questões são expressivas nos acessos diferenciados à educação para as diferentes classes. Enquanto as classes populares possuem acesso negado ou acesso à educação de baixa qualidade, as classes dominantes possuem seus acessos facilitados e livres de quaisquer movimentos tendenciosos, tendo seus desenvolvimentos educacionais sem amarras institucionais que os oprima (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, a Educação do Campo, como já explanado, quer superar esse modelo de Educação Rural, construindo resistências aos projetos contra-hegemônicos de educação, buscando por uma educação emancipadora para as

populações campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, e de seus movimentos sociais organizados.

Contudo, ao mesmo tempo que se busca a construção de uma Educação do Campo, buscando por políticas públicas para expansão do acesso à educação às populações do campo, que se consolida como um movimento de democratização ao acesso e permanência à educação para as pessoas do campo em seus territórios, também se observa a dificuldade dessas políticas se materializarem, e tornarem realmente efetivas, alcançando os lugares mais interiorizados e esquecidos do Brasil, postergando o empoderamento dos povos do campo, ao mesmo tempo que posterga seus direitos à educação como cidadãos brasileiros.

A ausência do Estado em firmar políticas com investimentos necessários, pode ser vista como resultado do processo neoliberal que vem se fixando no Brasil desde a década de 1990, tendo impacto mais intenso em populações historicamente marginalizadas, relacionadas com a luta de classes resultante das contradições das relações de produção capitalista (SAVIANI, 2013).

Nunes (2008) aponta que o descaso e o processo educativo que é oferecido no campo, funcionando como meio de preparar o sujeito à aceitação e subordinação ao modelo de produção capitalista, ao invés de ser uma educação empoderadora, capaz de tornar esse sujeito ator social do desenvolvimento do campo, pautado em acesso à saúde, educação e condições favoráveis de trabalho, pautados na agricultura camponesa ou familiar, e na melhor distribuição de riquezas.

A partir das análises já feitas sobre Educação Rural e Educação do Campo, abordando suas diferenças de concepções, se faz necessário tecer algumas reflexões que permeiam diretamente a Educação do Campo como um Movimento por Educação.

Assim, a concepção de Educação do Campo se fundamenta e se constrói historicamente através das análises feitas entre o Campo, as Políticas Públicas e a Educação. O objetivo da Educação do Campo é a consolidação de uma política pública voltada para as populações do campo, contribuindo assim, como política, para um desenvolvimento do campo e de sociedade mais justa, pautando-se na garantia do acesso e permanência dos sujeitos do campo à educação.

Esse movimento “implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade” (CALDART, 2009, p.72). É necessário afirmar que esse

movimento é muito mais amplo, não se reduz a políticas públicas, mas essa é uma das suas finalidades, sempre colocando os sujeitos do campo como protagonistas para construir esse percurso político, como sujeito de ação, transformando.

Historicamente, as construções políticas no Brasil sempre marginalizaram e anularam o protagonismo das populações do campo, inclusive as políticas educacionais “quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores” (CALDART, 2009, p.72). Nesse percurso as realidades campesinas eram desconsideradas nos projetos de escolas, assim a Educação do Campo busca reverter esses processos, sendo uma construção com e dos trabalhadores.

A Educação do Campo assume características de especificidade, discutindo projetos de país, políticas públicas e educação. Por vezes, este critério tende a gerar muitas críticas de perspectivas que defendem a universalização e a educação unitária, questionando que essa especificidade pode segregar as lutas de classe. Porém, é necessário compreender que a “especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos” (Ibidem, p.73), desenvolvendo estratégias com a finalidade de respeitar, construir juntos e olhar para os processos que esses vivenciam, em seus modos de vida distintos.

Assim, entende-se que a Educação do Campo não supõe uma educação específica e reduzida ao contexto do campo, mas que é construída a partir dele, onde as particularidades do campo são consideradas no processo de universalização, como projeto de nação que pense no campesinato. Propõe superar a marginalização da produção cultural, educativa e preconceituosa que tem pautado as construções pedagógicas, o que acabou fazendo com que, o que era para ser universal acabasse excluindo populações. “O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias” (Ibidem, p. 74).

A discussão da Educação do Campo vai além de questões restritas a educação e pedagogia, perpassa principalmente o trabalho no campo, suas dimensões culturais e suas relações de produção e sociais. Essa dimensão trabalho-educação marca fortemente essa movimentação. Integra-se “uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho” (Ibidem, p. 77). De

acordo com a autora, nessa perspectiva a educação se alinha a uma concepção pedagógica emancipatória e socialista. Racionaliza um processo de educação vinculado com o movimento formativo do trabalho, vinculado às questões pedagógicas com os modos produtivos camponeses e familiares. Considerando, assim, os sujeitos concretos, “orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano” (Ibidem, p. 78).

A Educação do Campo tem como núcleo a “democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo (do País)” (Ibidem, p.82). Portanto, refletindo os ideais dos Movimentos Sociais, colocando em diálogo a educação com a luta dos povos do campo pelo acesso ao conhecimento, educação e cultura, reconhecendo-os como sujeitos capazes de produzir conhecimento, cultura e educação, para desencadear um movimento contra-hegemônico e desconstruir ideologias dominantes que inferiorizam o sujeito camponês.

A Educação do Campo não centra seus processos na escola, deixando de lado concepções escola-centradas. O acesso à escola se dá como um movimento de política pública. Essa ideia decorre justamente do receio de cair em uma ideologia liberal, que coloca a escola como espaço único de formação de sujeitos, pois para a Educação do Campo a escola é uma das perspectivas desse movimento, já que essa se consolida como um direito de todos, mas não se busca ficar refém dela, como única concepção possível e capaz de transformação social do campo. Tendo em vista que a escola é uma instituição inserida socialmente, que são baseados muitas vezes em concepções dominantes, que centraliza a educação escolar como única via de formação humana, tendo uma visão reducionista que não dialoga com a Educação do Campo. Assim, procura-se “descentrar-se” dessa totalidade que concebe a escola, para assim poder exercer movimentos de formação humana mais ampla, com visões emancipatórias.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto,

constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (CALDART, 2009, p. 81).

É importante frisar então que o Movimento de Educação do Campo entende a escola como um avanço nos direitos dos sujeitos do campo, enquanto política pública fundamental para constituição do sujeito social. Mas essa escola “deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses” (MOLINA, 2015, p. 149), ou seja, para garantir os modos de vida do campo, sua reprodução material, social, cultural e econômica.

Tendo o Movimento de Educação do Campo a perspectiva de unir em uma mesma concepção a luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, 2012a, p.261/262).

A Educação do Campo consente com um novo modelo de desenvolvimento societário para o Brasil, onde o campo assume outro papel, superando a noção de lugar de produção agrária capitalista de mão de obra barata, exploração e exclusão. Esse novo modelo tem como prioridade as necessidades sociais, a igualdade e a justiça social, e principalmente a democratização do acesso à terra com a Reforma Agrária, sendo assim fundamental a descentralização dos meios de produção.

Neste contexto é possível observar que a Educação do Campo é estreitamente ligada aos processos de “democratização dos direitos”, que interligam a

Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento, para que os sujeitos coletivos possam, a partir do acesso à terra e aos recursos naturais, ter estabelecido novos patamares para criação de condições que lhes garantam, a si e a sua família, novas condições de vida com dignidade (MOLINA, 2015b, p. 189).

Assim, como parte também do processo de compreensão destes processos no campo e na educação brasileira, foram trazidas questões fundamentais acerca das origens, trajetórias e matrizes pedagógicas da Educação do Campo, bem como algumas considerações históricas do campo e da educação brasileira. Mais adiante, nos demais capítulos, serão abordadas e aprofundadas questões mais específicas como a questão da legislação educacional contemporânea, a Educação do Campo

enquanto construção de uma política pública e a Educação do Campo vinculada às questões da participação popular, dos movimentos camponeses, dos processos educativos, da formação humana e da transformação social.

### 3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O PRONERA

Este capítulo tem por objetivo analisar o direito à educação previsto no ordenamento jurídico, contextualizando o processo histórico da construção de “um direito à educação” no Brasil, apresentando o conjunto de leis esparsas sobre a temática. Ademais, é necessário compreender que uma série de direitos são mitigados as populações do campo. Portanto, discutir educação significa pensar a superação dessas desigualdades e a democratização de oportunidades, sendo a garantia do direito à educação o primeiro passo para a efetivação deste direito.

Com vistas a apresentar as políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para as populações do campo, analisaremos o Pronera, programa essencial a este fim, apresentando o percurso de criação do programa e o seu funcionamento e sua operacionalização.

#### 3.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

Constata-se que desde o nascimento da República, a educação vem sendo pautada enquanto direito social, que vem sendo positivado em diferentes constituições. Assim, pode-se aferir que havia, desde aquele período, o reconhecimento social da necessidade de garantir esse direito. Desta forma Dias (2007) menciona que:

A Constituição Imperial brasileira de 1824 e a Republicana de 1891 afirmam o direito de todos à educação. Todavia, a ideia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara, pela primeira vez, no seu Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado (DIAS, 2007, p. 444).

Apesar do direito à educação ter sido declarado na Constituição de 1934 e também na Declaração Universal dos Direitos Humanos, é somente na Constituição de 1988 que a educação de fato é reconhecida e garantida como um direito no Brasil. Além de estar estabelecido no art. 23 da referida Constituição o direito ao acesso à cultura, à educação e à ciência, há expressa disposição de que se trata de “competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;” (BRASIL, 1988).

A concepção de uma educação gratuita, pública e de qualidade já vinha sendo discutida no Brasil desde a década de 1920. Teixeira, ao publicar na década de 1960 a obra “Educação não é privilégio”, já anunciava críticas ao modelo posto de educação, que era para poucos:

Quando na Convenção Francesa, se formulou o ideal de educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e que o indivíduo pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social (TEIXEIRA, 1994, p. 40).

Compreende-se que naquele momento histórico a educação no Brasil estava marcada por desigualdade de oportunidades e de acesso, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, ao tratar do histórico da Educação Rural. Mesmo que declarado como um direito de todos, a educação ainda se firmava como um privilégio de poucos.

Avançando no percurso da história do direito à educação no Brasil, há que se destacar a importância da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que em seu art. 1º expressa que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Além disso, afirma como dever do Estado a garantia do direito à educação.

Assim, a legislação passa a estabelecer a educação como um direito de todos. Contudo, questiona-se neste trabalho se nesta utilização da palavra todos, de forma universalizante, inclui todos os camponeses, sejam eles quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados, ciganos, entre outros grupos aos quais está sendo negado e/ou violado muitos dos seus direitos, entre eles o direito à educação.

Vale destacar as contribuições de Paulo Freire na história da educação brasileira. Atuando em defesa do direito à educação e de sua universalização, Freire (1987) ressaltava a importância e a necessidade de uma pedagogia dialógica emancipadora do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante. Freire já anunciava a defesa por uma educação como um direito de todos e não apenas como privilégio de alguns, além de inferir sobre qual o modelo de educação a que se propõe em pleno momento histórico de opressão mediante as marcas causadas pelo regime militar nas décadas de 1960, 1970 e 1980 no Brasil. Freire defendia um modelo de educação que contribuísse para a libertação, a autonomia e a emancipação,

mencionando que não se faz suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar sua realidade (FREIRE, 1987).

Suas contribuições nos levam a refletir para além do direito à educação, já que para o pedagogo pernambucano não basta ter o direito se não se pode usufruir dele, ou se o modelo de educação ofertado não contempla as realidades e diversidades.

Machado (2010, p. 250) ressalta que “para que se possa ter noção da necessidade de políticas públicas que garantam o direito de todos à educação, cabe visualizar a população correspondente a este todo, e pensar o que ela já alcançou deste direito”. Para a autora,

Ao mesmo tempo em que também é perceptível o desafio da população em áreas rurais, o que representa, em 2009, 16% de toda a população, correspondendo a mais de trinta milhões de pessoas no campo, onde, infelizmente, as condições reais de acesso à escolarização ainda são as mais precárias [...] (MACHADO, 2010, p. 251).

A autora compreende a educação como um direito de todos, e não apenas de alguns. Quando pensamos na educação como um direito, pensamos esta indissociável das marcas históricas, que perpassam pelos diferentes modos de produção e organização social, indissociável da história política e social do Brasil, uma vez, que esta carrega traços e significados das diferenças e desigualdades que se encontram imbricados no nosso país. Assim, pensamos o direito à educação relacionado à dívida histórica do Brasil com os camponeses, povos tradicionais, índios, quilombolas, negros, pobres, mulheres, crianças entre outros humanos que historicamente tiveram seus direitos negados, não conhecidos e com menos poder na sociedade, e que, portanto, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos.

Nesse sentido, Zenaide (2013) destaca que é necessário que se corrijam as marcas da discriminação construídas ao longo da história, com a intenção de proporcionar “melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais.” (ZENAIDE, 2013, p. 153).

A existência do distanciamento entre os marcos normativos, legais e a realidade, nos faz pensar e considerar que existe uma significativa diferença entre

direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados. Para Bobbio (1992, p. 10), “Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente”.

Garantir e assegurar o direito de todos à educação significa não apenas a disponibilidade de uma vaga, um número de matrícula, ou mesmo garantir acesso e permanência, mas, sim, diz respeito à qualidade do ensino, à existência de estruturas adequadas nas instituições, às condições básicas de trabalho aos profissionais da educação, enfim, “tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto. Sendo assim, o acesso e a permanência se configuram como sendo uma das discussões que permeiam os direitos voltados à educação” (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 9).

Deste modo, em que pese as expressas disposições da Constituição Federal de 1988, ao garantir o direito a educação a “todos os sujeitos” (art. 205), e o art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação legitimar a garantia do direito à educação de qualidade para as populações do campo a partir de suas especificidades, ainda não apresentam diretrizes concretas para a implementação destes direitos à população do campo. Deste modo, fez-se necessário a consolidação da política de Educação do Campo a partir de uma política pública específica que delimitasse princípios, diretrizes, metodologias e previsão orçamentária para a implementação de ações de ensino formal direcionadas para as necessidades do Campo. Assim, o que se verá a seguir é a apresentação dessa política pública, como um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), então compreendido como a consolidação e efetivação de uma política pública de Educação do Campo no país.

### 3.2 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

O contexto de gênese do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi marcado pelo fortalecimento dos movimentos sociais do campo e por intensos conflitos entre camponeses e latifundiários (SOUZA, 2012).

Durante toda a década de 1990, os movimentos sociais pressionaram o Estado a fim de inserir na agenda do governo a discussão sobre a Reforma Agrária e a elaboração de políticas sociais específicas para os povos do campo. Inúmeros eventos, como congressos pela Reforma Agrária, foram desenvolvidos, e as

discussões pela distribuição de terras desencadearam a necessidade de lutar pela garantia de direitos básicos, entre os quais saúde e educação.

O aumento das ocupações de terras provocou muitos conflitos no campo. Na época, o governo estabeleceu o Plano de Reforma Agrária, em 1995, cuja finalidade, de acordo com o documento, era assentar duzentas e oitenta mil famílias. Mas ao lado disso, o Estado também atendia aos interesses dos latifundiários, aumentando os conflitos com os trabalhadores rurais, principalmente, os sem-terra. Sobre o referido Plano de Reforma Agrária, Fernandes (1996, p. 63) argumenta que este:

[...] se limita a uma política compensatória, sem ter o objetivo de alterar o modelo de desenvolvimento da agricultura. Suas metas para o programa de assentamentos rurais são de duzentas e oitenta mil famílias no período de 1995/98.

No entanto, este Plano de Reforma Agrária não conseguiu atingir a meta estabelecida e, ainda, desencadeou inúmeros conflitos no campo. Entre os conflitos que marcaram esse período, os massacres de Corumbiara, estado de Rondônia (1996) e de Eldorado dos Carajás, no Pará (1997), ganharam notoriedade devido à forte violência contra trabalhadores do campo. Isso conduziu o governo a criar o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). De acordo com Pereira e Sauer (2011, p. 03):

[...] o aumento das ocupações de terra, conjugado à forte repercussão nacional e internacional dos massacres de Corumbiara (Rondônia, 1996) e, sobretudo, Eldorado dos Carajás (Pará, 1997), impuseram ao governo federal o reconhecimento da existência de um “problema agrário” no país. A necessidade de dar resposta à opinião pública forçou o governo a criar, em 1996, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). Um ano depois, o MST promoveu a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, catalisando a insatisfação popular contra a política econômica e as reformas neoliberais.

A Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, citada pelos autores, recebeu o apoio da sociedade civil e demonstrou a insatisfação com a política econômica e social que vinha sendo implantada no País.

Assim, diante da inexistência de políticas públicas para o campo, os movimentos sociais reivindicavam a reforma agrária associada à garantia de direitos sociais. De acordo com Caldart (2011), a educação para os sujeitos do campo passou a fazer parte das estratégias para alcançar a reforma agrária, uma vez que a educação é um processo essencialmente político, capaz de cultivar os valores e o fortalecimento da luta por direitos. Por isso, a bandeira de reivindicação por escolas no campo passou

a estar vinculada aos movimentos sociais, visando à formação escolar de seus sujeitos.

As parcerias articuladas durante o I ENERA e a mobilização social foram ações importantes para a consolidação do PRONERA como política pública de educação para a população do camponesa de caráter permanente e, segundo Eloísa Dias Gonçalves, compensatório para população do campo, ante um vasto histórico de negação do direito à educação as estas populações (GONÇALVES, 2016).

Para a autora o “Pronera é uma política pública que pretende efetivar — dentro da perspectiva da educação do campo — o direito à educação da população residente no campo, direito este que a Constituição de 1988 consagrou como fundamental” (GONÇALVES, 2016, p. 372). Sendo os movimentos sociais sujeitos essenciais para criação desta política pública

“se destacando enquanto propulsores de políticas públicas, reivindicando que os recursos estatais sejam destinados a medidas que contribuam para a erradicação da pobreza, a superação das desigualdades sociais e a efetivação dos direitos fundamentais, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988. [...]. Sobretudo na década de 1990, os movimentos sociais começaram a promover iniciativas educacionais próprias, voltadas às especificidades do campo. Paralelamente, passaram a tencionar o governo para a promoção de políticas públicas e de leis em sintonia com a concepção de educação do campo que essas experiências foram forjando.” (GONÇALVES, 2016, p. 383)

Nesse contexto de luta pela terra e diante da necessidade de educação para os sujeitos do campo, nasceu o PRONERA, que é uma política de educação elaborada pelos movimentos sociais durante o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em julho de 1997 em Brasília/DF. Neste evento, os movimentos sociais tiveram espaço para compartilhar experiências educativas que vinham desenvolvendo fora do encargo do Estado e solicitar a efetivação de política educacional adequada ao campo (CAMACHO, 2014).

O Pronera foi aprovado no ano de 1998 por meio da Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), atual Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário da Casa Civil da Presidência da República (SEAD), ficando vinculado ao Ministro de Estado Chefe da Casa Civil da Presidência da República. Este programa constitui-se como uma experiência que vai além da oferta de escolarização para a população dos assentamentos, sendo na concepção de Andrade e Di Pierro (2004, p. 13) “[...] um

instrumento da estratégia de democratização do acesso à terra e desenvolvimento rural sustentado por meio da Reforma Agrária”.

Conforme o item I da Portaria nº. 10/98, o PRONERA tem como objetivo “fortalecer a educação nos projetos de assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável das áreas de assentamentos”.

O programa é voltado para o financiamento de projetos que contemplem a escolarização e a formação dos trabalhadores assentados “[...] nos níveis do ensino básico, superior e pós-graduação, Residência Agrária, modalidade de jovens e adultos, Educação do Campo, curso técnico profissional de nível médio” (BRASIL/PRONERA, 2014, p. 12). Diante disso, as secretarias municipais e estaduais, os institutos federais e as universidades são parceiras no desenvolvimento de projetos de formação apoiados pelo programa.

Com isso, o PRONERA vem contribuindo para democratizar o acesso à educação básica e superior aos sujeitos do campo. Conforme expõe Camacho (2014, p. 437):

Com a grande quantidade de projetos que foram desenvolvidos a partir do PRONERA, em diferentes níveis de escolarização e em parceria com diferentes instituições e movimentos sociais e sindicais, este programa faz avançar o debate da Educação do Campo.

De acordo com Molina (2003), o PRONERA passou por etapas distintas desde a sua aprovação. Entre o período de criação em 1997, até o ano de 2003, o programa passou por três fases que expressaram o cenário político e as lutas dos movimentos sociais, principalmente, do MST na elaboração, expansão e gestão de recursos. Foi o período de efervescência e forte articulação dos movimentos sociais, o que contribuiu para que este se firmasse como política pública de educação do campo. Numa primeira fase, houve o enfrentamento de dificuldades na liberação de recursos financeiros para implementação das turmas. A segunda fase foi marcada pelas tensões internas nos órgãos co-responsáveis pelo PRONERA. Neste momento é aprovado Manual de Operações do programa, através da Portaria nº 837. Já o terceiro período é marcado, para Molina (2003), com novas gestões internas e novas propostas políticas, que culminaram na reorganização do Manual de Operações, em 2004, que inseriu o PRONERA na educação superior, estabelecendo novas diretrizes

e orientações sobre a função das universidades na oferta de cursos com base em demandas para o programa.

Dentre os princípios apontados neste novo Manual de Operações encontram-se:

[...] parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (BRASIL, 2004, p.18).

De acordo com o Manual de Operações (2004), os cursos de ensino superior ofertados em parceria com o PRONERA eram destinados à formação profissional, devendo atender os níveis de graduação e pós-graduação dentro das diferentes ciências. Com esta proposta vislumbrava-se o desenvolvimento sustentável dos assentamentos por meio da qualificação dos sujeitos.

O Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PRONERA, amplia a oferta do programa. Segundo Hage (2013, p. 5), a partir do referido decreto “[...] o PRONERA inicia sua transição de uma ação de governo para se tornar política pública de caráter permanente [...]”.

Para Molina (2003), mesmo diante dos conflitos e embates políticos nos primeiros anos de implantação, o PRONERA conseguiu se estabelecer como política de educação voltada para a Reforma Agrária, uma vez que “[...] o programa funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo” (Ibidem, p. 431).

Como uma proposta gestada a partir dos interesses e necessidades dos movimentos sociais, o PRONERA configura-se como uma ação educativa contra-hegemônica, que busca, em articulação com as entidades sociais, promover um modelo de desenvolvimento do campo que inclua a educação como um de seus pilares. Para Molina e Jesus (2011), um dos princípios do PRONERA é a oferta de cursos que promovam o desenvolvimento dos assentamentos e a transformação na realidade social do aluno, o que é um desafio, sendo que a:

Parte maior deste desafio é a compreensão de que esta contribuição só se efetiva à medida que os cursos promovam também a ampliação da

consciência e da prática dos educadores e educandos dos cursos vinculados ao Programa, na perspectiva da transformação do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo vigente no Brasil (MOLINA e JESUS, 2011, p. 34).

Em nível nacional, o PRONERA vem conseguindo operacionalizar projetos nas diferentes áreas e níveis de ensino e em todas as regiões brasileiras, o que é apontado como resultado favorável à democratização do acesso e à escolarização dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária.

Deste modo, segundo Costa e Lomba:

“o PRONERA objetiva facilitar o acesso dos assentados à educação formal, aumentando as perspectivas de que os sujeitos possam contribuir na construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo. Além disso, o PRONERA imprime a esperança de ressignificação do campo e a superação da visão dicotômica entre o rural e o urbano, o campo e a cidade, sendo a formação dos trabalhadores um processo importante na luta pela conquista e garantia de direitos” (COSTA e LOMBA, 2017) .

Como forma de elucidar liames jurídicos que compõem o Decreto nº 7.352, faremos uma breve explanação sobre as definições, e conceitos que estão relacionados à operacionalização do Pronera.

Deste modo, o art. 1º do Decreto nº 7.352 define que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010b).

No referido decreto também foram elencados os conceitos de população do campo e educação, assim como os objetivos, os beneficiários, os níveis de escolaridade e a forma de gestão do PRONERA. A partir deste marco, o programa passa a ter uma garantia de oferta pelo poder público e os movimentos sociais avançam em suas condições sobre o direito à educação e democratização do acesso ao conhecimento para a população do campo, pois:

“[...] o PRONERA, enquanto política pública é uma experiência inovadora, na medida em que foi implantada num território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação” (CAMACHO, 2014, p. 443).

Conforme consta no art. 11 do Decreto nº 7.352, o PRONERA faz parte da política de Educação do Campo, e seus objetivos são descritos da seguinte forma:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010)

No art. 13 do Decreto nº 7.352, há rol de condições para que seja o usuário identificado como beneficiário do programa, sendo que sua comprovação é analisada através de um cadastro pessoal/familiar feito junto ao INCRA. Deste modo, são beneficiários do PRONERA:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;  
 II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;  
 III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias;  
 IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA. (BRASIL 2010)

Já no art. 14 é disposto quais áreas de projetos e níveis de educação são apoiados pelo PRONERA:

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;  
 II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pósgraduação em diferentes áreas do conhecimento; III - capacitação e escolaridade de educadores IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação; V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA. (BRASIL 2010)

O Decreto expõe que a execução de projetos desenvolvidos no âmbito do PRONERA deve ser efetivada através de contratos, convênios, termos de cooperação, ou outros instrumentos equivalentes, entre o INCRA e instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas (BRASIL, 2010). Os projetos poderão solicitar recursos para o custeio das atividades necessárias à sua execução, conforme norma a ser expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente (BRASIL, 2010).

Em sequência, o art.16 dispõe que a responsabilidade pela gestão nacional do PRONERA é do INCRA, cabendo ao referido órgão:

I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa; II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional. (BRASIL 2010)

A Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA tem como finalidade “orientar e definir as ações político-pedagógicas, emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos e acompanhar e avaliar os cursos implementados” (BRASIL, 2010) e deve ser formada por representantes da sociedade civil e do governo federal.

O Decreto nº 7.352/2010, no seu artigo 7º, prevê que os entes federados deverão assegurar que a educação superior, assim como os demais níveis de ensino da Educação do Campo, esteja de acordo com os princípios da pedagogia da alternância.

Através da metodologia pedagógica da alternância, o aprendizado ocorre em dois momentos: tempo de estudos desenvolvidos nos centros de formação e o tempo destinado a pesquisas e estudos desenvolvidos na comunidade (BRASIL, 2004). No tempo de estudos nas instituições de ensino, os estudantes deverão cumprir as atividades acadêmicas previstas para esta etapa. E no tempo comunidade, os estudantes deverão realizar atividades no campo que forem encaminhadas pelos professores das disciplinas ou pela coordenação pedagógica e, retornando ao centro de formação, deverão exercitar a articulação entre teoria e prática.

Ademais, a pedagogia da alternância permite que os camponeses possam ter acesso à educação sem se afastar por longos períodos sem contato com suas comunidades e atividades do campo (II PNERA, 2016). O Manual de Operações do PRONERA indica que o tempo em comunidade não poderá ultrapassar 30% da carga horária dos cursos e que a atividade deve ter orientação e acompanhamento dos professores vinculados às instituições de ensino, educadores sociais ou por orientação dos movimentos sociais que compõem a comunidade de origem do sujeito.

As instituições de ensino que se tornam entidades parceiras na efetivação de ações do PRONERA correspondem a:

(...) universidades federais, estaduais e municipais; os institutos federais de educação profissional e tecnológica (Ifets) e as escolas técnicas federais,

estaduais e municipais; as escolas da família agrícola; as casas familiares rurais; os institutos de educação privados sem fins lucrativos; e as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo. (II PNERA, 2015, p.11)

Os encaminhamentos que são realizados para formalização de convênios entre o INCRA e entidades parceiras para a execução de novas ações desenvolvidas no âmbito do PRONERA são realizados individualmente a partir de cada projeto proposto:

Essas entidades parceiras organizam os projetos de escolarização, nos níveis e modalidades ofertados pelo programa, a partir das demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Esses projetos são apresentados e apreciados pela Comissão Pedagógica Nacional e pelos setores administrativos financeiros do INCRA, atendendo às determinações legais do programa e dos marcos normativos que devem presidir à sua execução. Esses processos geram uma intensa mobilização social desde a sua proposição até a sua finalização, por envolverem diversas instâncias e momentos de articulação e formação. (II PNERA, 2015, p.11)

Os projetos propostos pelas instituições de ensino são, necessariamente, apreciados pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. A Comissão pode recusar, aceitar ou solicitar alterações na proposta apresentada pela instituição de ensino. Salienta-se, que a possibilidade de execução de ações pelo PRONERA vincula-se diretamente aos contextos históricos, políticos, educacionais e econômicos vigentes, na medida em que o PRONERA está vinculado às relações sociais e históricas dos sujeitos beneficiados por esta política.

Ademais, conclui-se que o contexto histórico em que o PRONERA se insere, advém de um percurso de lutas das populações do campo que, reivindicaram não só do direito à terra, mas também a educação. Sendo a implementação deste programa de educação um avanço da concretização dos direitos educacionais à população do campo. Contudo, ainda é uma política pública em construção, especialmente no tocante ao ensino superior, uma vez que estava fase do ensino a classe trabalhadora camponesa foi historicamente excluída, em especial dos cursos de qualidade das Universidades Públicas e os cursos considerados tradicionais, como o curso de Direito. Com vistas a análise do Pronera na efetivação do acesso ao ensino superior as populações do campo, apresentaremos no próximo capítulo a criação da Turma “Nilce de Souza Magalhães” no curso de Direito da Universidade Federal do Paraná.

#### **4 O ENSINO SUPERIOR AS POPULAÇÕES DO CAMPO: A TURMA “NILCE DE SOUZA MAGALHÃES”**

No capítulo anterior, compreendeu-se em que bases estão assegurados o direito à educação, a Educação do Campo e o Pronera, bem como seus fundamentos e sua operacionalização. Assim, este capítulo tem por objetivo analisar em específico a criação e implementação da Turma “Nilce de Souza Magalhães” no curso de Direito da UFPR.

Desde logo, cumpre destacar que:

[...] desde a sua criação, o Pronera realizou projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes de nível médio – técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação, para citar alguns exemplos – e de nível superior – pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros. (II PNERA, 2016, p.10).

A turma “Nilce de Souza Magalhães” não é a primeira turma de Direito a ser criada, em real, faz parte das seis turmas de Direito criadas através do Pronera em universidades federais no país. A primeira turma a ser criada foi a Turma “Evandro Lins e Silva”, na Universidade Federal de Goiás (UFG), que se formou em 2012. A segunda turma, formada em 2017, foi a Turma “Eugênio Lyra” na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). A terceira, formada em 2018, foi a Turma “Elizabeth Teixeira”, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFES). Já as demais turmas de Direito realizadas no seio do Pronera encontram-se em andamento: a Turma “Frei Henry”, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a Turma “Fidel Castro,” na UFG, e a Turma “Nilce de Souza Magalhães”, na UFPR, cuja formatura ocorrerá em dezembro de 2019.

Sabe-se que o processo de criação desta turma passou por momentos de muita discussão, e aqui também não cabe tecer o conteúdo político que está por trás daqueles que questionaram e questionam a criação e permanência deste programa dentro da Universidade Federal do Paraná, contudo, cabe a reflexão sobre os motivos que fundamentaram os movimentos sociais a pleitearem por turmas de direito nas universidades federais através do Pronera.

No curso deste trabalho buscou-se apresentar a importância e os motivos que levaram os movimentos sociais do campo a lutarem por terra e por educação do

campo, identificando que a Educação do Campo é a concretização de uma proposta político pedagógica crítica, voltada a reaproximar a escola da realidade social, sendo fomentadora na busca de processos participativos e mobilizadores que contribuam com o desenvolvimento do campo – em todas as suas esferas. Assim a compreensão da importância dos processos de reivindicação por políticas públicas educacionais para as populações do campo, como o Pronera, se justifica na real necessidade de formação de sujeitos que adquiram e geram conhecimento a partir de sua própria realidade vivida, sujeitos capacitados para compreensão da realidade do campo que possam ser protagonistas na promoção de transformações na sociedade.

Não basta apenas ter profissionais de diversas áreas – professores, agrônomos, advogados, etc. – que atuem com as populações do campo e compreendam sua realidade. É preciso dar aos próprios sujeitos do campo a possibilidade de serem os profissionais, pois não terá outro sujeito que compreenda mais daquela determinada realidade de que o próprio sujeito que nela vive.

A autora Raquel Buitrón Vuelta expressa exatamente como ocorre este processo, identificando que:

[...] na luta pela Educação do Campo, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) reivindica um curso de Direito para os camponeses. Especificamente, tratava-se de formar e capacitar trabalhadores rurais que advogassem com conhecimento da realidade dos acampamentos e assentamentos rurais. Para atender a tal demanda, foi necessário criar um curso que possibilitasse a multiplicação do conhecimento adquirido em sala de aula, e que buscasse novas abordagens jurídicas para tratar dos conflitos ocorridos no mundo rural, com uma visão crítica do mundo. (VUELTA, 2013, p. 34)

Assim, fez-se necessário também reivindicar, através do Pronera, a criação de turmas nos cursos de Direito, ante um vasto histórico de criminalização e violência aos movimentos sociais do campo e a falta de profissionais qualificados nas áreas criminais, cíveis, e afins, que se habilitassem a trabalhar com as populações do campo, e que, para além disso, compreendessem o histórico de luta pela terra, o histórico da comunidade, as histórias e modos de vida dos sujeitos daquela realidade.

Segundo Strozake e Karlinski (2010, p. 224):

Apesar de existir uma rede solidária de advogadas e advogados populares atendendo às demandas pontuais urgentes dos trabalhadores dos Movimentos e de suas cooperativas, há tempos os camponeses percebem a dificuldade que esses profissionais – majoritariamente de origem urbana –, têm em tratar os problemas dos camponeses. Atentos a esta falta de

familiaridade com os problemas do campo e com a dimensão política atribuída à luta pela terra, já promoviam cursos de formação técnica e política sobre temas que pudessem ajudá-los a entender melhor a realidade dos trabalhadores que assessoravam.

Neste ínterim, verifica-se que durante todos os processos de reivindicação dos movimentos sociais do campo há uma reivindicação por “DIREITOS”. Os camponeses historicamente travaram grande parte de suas batalhas neste campo – o jurídico – e segundo as contribuições de Strozake e Karlinski, a possibilidade de criação de turmas nos cursos de Direito “representava a possibilidade dos trabalhadores futuramente ocuparem outro lugar nos Tribunais que não o banco dos réus. Representava a oportunidade de se tornarem conhecedores da ciência do Direito, até então acessível a uma parcela restrita da população” (2010, p. 225).

Os referidos autores defendem que:

No que se refere especificamente à área de Direito, acreditamos que esse conhecimento adquirido nos possibilitará dominar e exercer melhor os direitos e deveres assegurados em lei aos camponeses – que são conquistas das lutas da classe trabalhadora e não benesses concedidas pela classe dominante. Da mesma forma, acreditamos que o campo jurídico é um dos principais cenários em que se determina o avanço ou o retrocesso do processo de Reforma Agrária. (STROZAKE, KARLINSKI, 2010, p. 232)

Assim sendo, resta, de forma geral, nitidamente justificado neste trabalho as razões dos “porquês” estes sujeitos devem ter o acesso ao ensino superior no curso de Direito, “do para quê e porquê sem-terra precisa estudar direito”.

Sabe-se, ainda, que o ensino superior jurídico faz parte do que chamou Strozake *uma tríade hegemônica do ensino universitário no país*, juntamente com os cursos de Medicina e Engenharia, e que tanto na criação da primeira turma de Direito do Pronera na UFG, como também na criação da turma na UFPR, foi questionado por parte da comunidade acadêmica o caráter “desigual” do acesso ao Curso de Direito, fadados a um “privilégio” através da política pública. Segundo ao autor: “o que se pretendia era justamente promover uma ação afirmativa que derrubasse uma barreira invisível, mas real, que manteve e ainda mantém os camponeses afastados das carteiras universitárias” (2010, p. 226).

Assim, diante de algumas reflexões realizadas acerca da criação de turmas do Pronera no Curso de Direito e o que é visado com estas ações, daremos continuidade ao trabalho analisando, no primeiro ponto, o percurso para implementação da Turma no curso de Direito da UFPR, para, em seguida, explorar as

peculiaridades dos beneficiários e integrantes da Turma Nilce de Souza Magalhães. Por fim, apresentaremos como ocorreu a criação da identidade da turma.

#### 4.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA TURMA “NILCE DE SOUZA MAGALHÃES” NO CURSO DE DIREITO DA UFPR

A criação de uma Turma no curso de Direito da UFPR através do Pronera partiu de constantes discussões entre professores e estudantes do curso, especialmente integrantes de projetos de extensão como o SAJUP – Serviço de Assessoria Jurídica Popular e do Coletivo Maio que era voltado a discutir aos direitos das minorias.

Alguns professores haviam participado de atividades da primeira turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, realizada na Universidade Federal de Goiás nos anos de 2008 a 2012, e se interessaram pela proposta, especialmente porque conheciam a problemática da Questão Agrária no Brasil e do acesso à educação superior pelas populações do campo. Assim, iniciou-se um amplo processo de discussão com toda a comunidade acadêmica para a viabilidade de implementação de uma turma de Direito do Pronera também na UFPR.

O percurso para composição do Projeto de criação da turma foi realizado em várias etapas, conforme Processo Administrativo nº 024293/2012-94, que seguiu as orientações expressas do Manual de Operações do Pronera, entre os anos de 2011 e 2014, tendo sido o Projeto Final apresentado ao INCRA, e posteriormente apreciado e aprovado pela Comissão Nacional do PRONERA. Com a aprovação do Projeto pelo INCRA e em todas as instâncias da UFPR foi celebrado o Termo de Cooperação nº 02, de 29 de abril de 2014 entre INCRA e UFPR para a execução da Turma Nilce de Souza Magalhães (Processo nº 54200.001880/2012-56).

No Processo Administrativo constam todas as informações para implementação da turma, as atas de reuniões departamentais e setoriais, os Projetos Político Pedagógico dos cursos de Direito da UFPR e da turma “Nilce de Souza Magalhães”, além de pareceres e resoluções acerca da criação da turma na UFPR.

No início do ano de 2011, a proposta de criação da Turma “Nilce de Souza Magalhães” foi discutida pelos departamentos do Setor Ciências Jurídicas da UFPR, que deliberaram favoravelmente pela participação do curso de Direito da UFPR no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Posterior a essa aprovação

pelos departamentos, foi realizada apreciação da proposta em Reunião do Conselho Setorial e de Colegiado de Curso da Faculdade de Direito da UFPR, em que houve a indicação de constituição de uma Comissão para elaboração do Projeto Político Pedagógico da Turma “Nilce de Souza Magalhães”.

Deste modo, o Projeto de Criação da Turma “Nilce de Souza Magalhães” na UFPR foi elaborado por Comissão composta por representantes docentes, discentes e por representante dos servidores técnico administrativos, que inicialmente foi motivada por grupos de pesquisa, extensão e políticos formados internamente na faculdade de Direito, Comissão esta criada através da Portaria nº 21/2011, no dia 11 de outubro de 2011.

A elaboração do Projeto pela Comissão determinou pela manutenção do currículo regular do Curso de Direito, respeitando o calendário comum aos demais cursos da UFPR para a Turma “Nilce de Souza Magalhães”. E isso teve repercussões posteriormente, uma vez que a pedagogia da alternância e a realização do Tempo-Comunidade ficariam, em certa medida, prejudicados.

Em 2012, o Projeto foi encaminhado aos departamentos do Setor de Ciências Jurídicas para apreciação e aprovação, tendo sido aprovado por unanimidade. Ato contínuo, o Setor de Ciências Jurídicas emitiu Ofício nº 51/12 – JD/DIR, ao Superintendente Regional do INCRA junto com o Projeto Pedagógico da turma para análise e parecer. Em análise pela Comissão Nacional do PRONERA, houve recomendação para adequação do projeto a proposta metodológica do PRONERA, devendo ser discutido no Projeto Pedagógico a pertinência do Tempo-Escola. As ressalvas observadas pela Comissão foram discutidas pela Setor, que informou que o Tempo-Escola seria avaliado paralelamente com os estudantes no primeiro ano de curso, sendo analisado a forma em que se daria, fazendo posteriormente as adequações conforme o Manual de Operações.

A análise do Projeto passou ainda pela supervisão da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), pelo Conselheiro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão /Conselho Universitário (CEPE/COUN), pelo Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD), tendo recebido em todas estas instâncias manifestações favoráveis à criação da turma.

Por fim, após passar por todas as instâncias da UFPR, para apreciação e aprovação do Projeto, em abril de 2014 foi assinado termo de cooperação entre a

UFPR e o INCRA, conforme já mencionado, oficializando a criação de uma turma de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária. Com a formalização do convênio entre a UFPR e o INCRA/PRONERA foi autorizado o processo seletivo, através do ENEM, para seleção dos estudantes, com previsão para início do curso no ano de 2015.

Foram deferidas as inscrições de 297 candidatos para o Processo Seletivo Especial de Edital n.º 21/2014 (Núcleo de Concursos), sendo aprovados os 60 primeiros colocados, de acordo com a nota do ENEM.

Os estudantes da turma “Nilce de Souza Magalhães” ingressaram no curso no ano de 2015 e se formarão em dezembro deste ano de 2019.

Pode-se verificar que a UFPR, enquanto universidade de caráter público e federal, organizou o Projeto para criação da turma a partir de amplo e extenso debate institucional, contemplando etapas de elaboração, apreciação e aprovação do Projeto de Criação da Turma na UFPR.

#### 4.2 A TURMA NILCE DE SOUZA MAGALHÃES

Para que fosse possível a construção deste subcapítulo, utilizamos as informações fornecidas no decorrer do curso pelos próprios integrantes da turma, do qual faço parte. Essas informações foram coletadas de forma genérica desde 2015 com o fim da criação e sistematização do “Perfil da Turma”.

Além disso, utilizamos também os dados da pesquisa desenvolvida com a turma pelos acadêmicos Jeferson Pereira e Rafaela Miranda<sup>3</sup>, nos anos de 2016 e 2017, com intuito de analisar a formação e organização interna da Turma “Nilce de Souza Magalhães”.

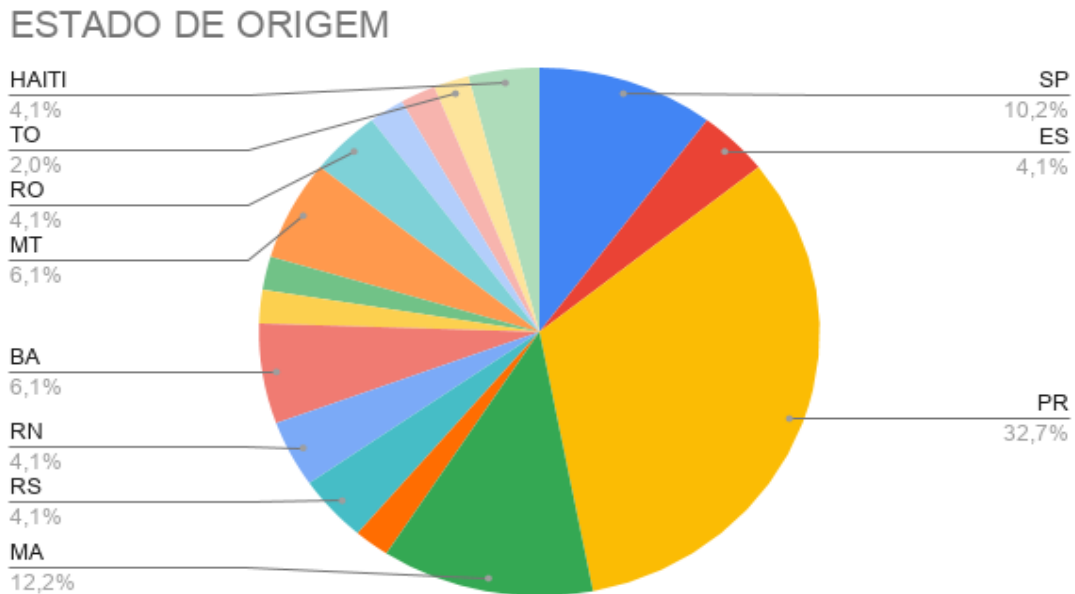
Atualmente a Turma é composta por 49 (quarenta e nove) estudantes, sendo 47 (quarenta e sete) beneficiários da Reforma Agrária, oriundos de diferentes regiões do país, vinculados à movimentos sociais do campo e pertencentes a comunidades tradicionais, e outros dois estudantes migrantes do Haiti, que estudam com a Turma desde 2015, mas não são beneficiários do Pronera.

---

<sup>3</sup> PEREIRA, J. MIRANDA, R. **O Pronera Visto por Dentro: Reflexões e Análises sobre a Turma de Direito da UFPR**. I Encontro das Turmas de Direito do Pronera, Goiânia/GO, 2017. Disponível em: <<https://www.academia.edu/OPRONERAVISTOPORDENTRO>> . Acesso em: 16 de setembro de 2019.

Conforme gráficos elaborados a partir da coleta de dados internos da Turma e da pesquisa de PEREIRA e MIRANDA aqui já referenciada, os estudantes são oriundos de 15 (quinze) Estados da federação, das regiões Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, divididos nas seguintes proporções:

GRÁFICO 5 - O ESTADO DE ORIGEM DOS ESTUDANTES DA TURMA “NILCE DE SOUZA MAGALHÃES”



FONTE: PRÓPRIA (2019)

A maioria possui vínculos aos movimentos sociais do campo e às comunidades tradicionais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento dos Pequenos Agricultores, e as Comunidades Tradicionais Quilombolas e Comunidade Tradicional de Fundo de Pasto.

A representatividade de gênero é latente na composição da turma. Em que pese os poucos anos de escolarização e a imposição das tarefas domésticas às mulheres como herança do patriarcalismo, estas mulheres camponesas vêm constituindo e liderando processo de lutas importantes para o desenvolvimento de seus territórios. Nesse processo histórico, as mulheres estão buscando a transformação das relações de gênero, se fortalecendo, se empoderando, e ocupando espaços que historicamente lhes foram negados.

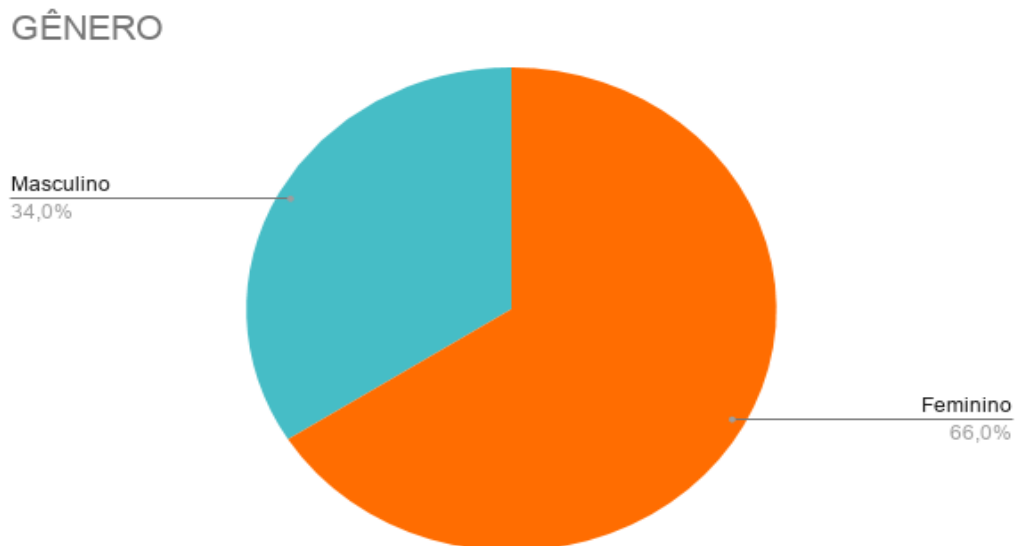
O processo de inserção nesse curso, ao mesmo tempo em que fez com que essas mulheres tomassem outros papéis sociais e começassem a se reconhecer com

sujeitos, a partir da valorização dos seus saberes e de seus modos de vida, também contribuiu para a transformação de uma marca cultural, o patriarcado, que assola a cultura do campo. Assim, há um processo crítico de valorização cultural, que rompe relações de dominação, inferiorização e subordinação dessas mulheres. Há um empoderamento a partir de duas vias: o reconhecimento cultural do campo, do qual essa mulher faz parte, e o rompimento das lógicas opressoras que estão incorporadas nessa cultura. Valorizam-se, assim, os aspectos positivos da cultura e rompe-se com aspectos negativos, modificando os percursos culturais dessas comunidades. Dessa forma, há um movimento da cultura de (re)criação e (re)transformação sob novas concepções.

Na vivência destes cinco anos foi perceptível a luta das mulheres da Turma “Nilce de Souza Magalhães”, assumindo seus lugares de fala, lugares na organização de atividades internas e externas à graduação, nas coordenações de turma, se empoderando e construindo condições de permanência de todas no curso. Ressalte-se que a maioria do contingente da Turma é formado por mulheres:

GRÁFICO 6 - A PERSPECTIVA DE GÊNERO

Fonte: Própria (2019)

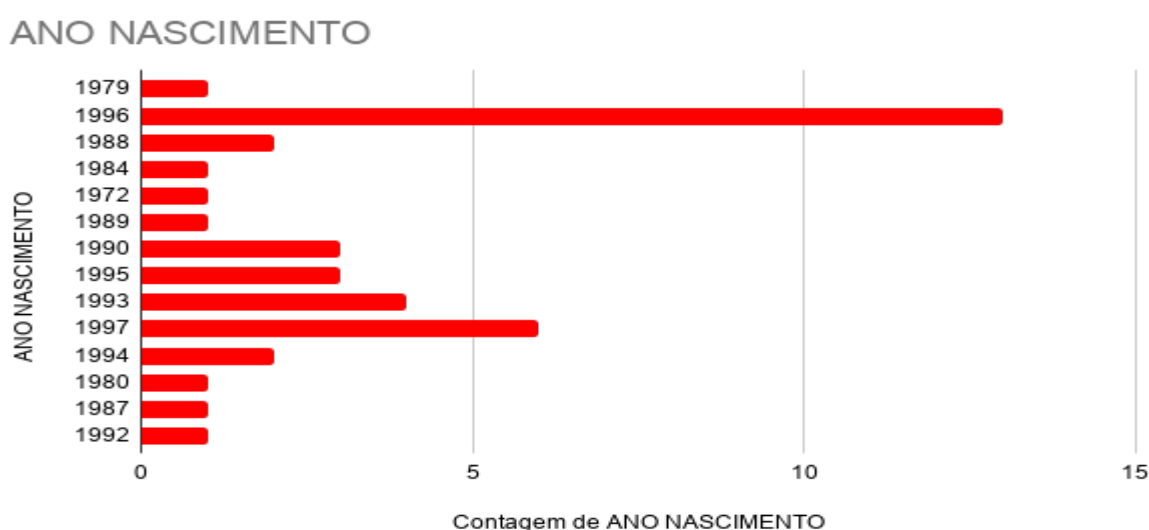


FONTE: PRÓPRIA (2019)

Ainda, apesar de ser uma turma jovem, há diversidade no quesito faixa-etária, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem muito mais rico, pois a troca de experiências com cada estudante, oriundo de uma região diferente, de um movimento

social diferente, com experiências únicas, só poderia deixar o processo de troca enriquecedor. Em 2015, a integrante mais jovem da turma tinha 17 (dezessete) anos e o mais velho tinha 49 (quarenta e nove) anos. Esses dados demonstram que os beneficiários ingressaram no ensino superior com diferentes idades e, portanto, que a finalidade desta política pública cumpriu com seu objetivo, haja vista o direito ao ensino superior as populações do campo não terem uma faixa-etária estipulada. Assim:

GRÁFICO 7 - FAIXA-ETÁRIA DA TURMA  
Fonte: Própria (2019)



FONTE: PRÓPRIA (2019)

Ressalta-se que, quanto à cor, com relação às turmas regulares do curso de Direito, a Turma “Nilce de Souza Magalhães” é a turma com número expressivo de estudantes negros. E este dado internamente também se expressa, sendo 16,3% dos estudantes brancos, 36,7% pardos e 46,9% negros. Esses dados contrapõem-se à taxa líquida de escolarização na educação superior ajustada por cor, em âmbito nacional, que aponta que, em 2013, entre a população de 18 a 24 anos, 29,4% de brancos/amarelos possuíam acesso à educação superior, enquanto que apenas 12,9% dos afrodescendentes possuíam acesso a esse nível de escolaridade, vertendo-se para uma desigualdade racial em âmbito nacional (BRASIL, 2015). Observa-se, nesta Turma, uma superação.

Dentre os integrantes, a turma também possui estudantes que ingressaram no curso já casados e outros que casaram no decorrer do curso, sendo que atualmente 20,4% são casados e 18,4% têm filhos (as).

Tratando-se de uma política pública de acesso à educação às populações do campo é necessário evidenciar que 28,1% dos estudantes são os primeiros de suas famílias à acessarem o ensino superior, sendo que dos 47 beneficiários, 89,8% estão cursando o ensino superior pela primeira vez.

Assim, em geral o perfil desta turma é caracterizado em sua maioria, como apontados pelos dados aqui apresentados, por mulheres, jovens, negras/negros.

#### 4.3 A CRIAÇÃO DA IDENTIDADE DA TURMA NILCE DE SOUZA MAGALHÃES

Como visto, a Turma Nilce de Souza Magalhães possui uma pluralidade de sujeitos que a compõem, sendo uma turma auto organizada, com vistas a facilitar a participação de todos no processo deliberativos necessários a permanência no curso. Deste o início do curso a Turma adotou uma postura política frente o papel e a responsabilidade que seria estar na UFPR e cursar direito, resgatando em vários momentos quais os motivos de criação dessa turma na Universidade, o histórico de luta dos movimentos sociais do campo em prol da educação do campo, bem como do Pronera. O intuito era de constantemente relembrar a importância de estar realizando este curso e a quem ele será útil futuramente.

Deste modo, frente a esse perfil político criado, haja vista maioria dos estudantes da Turma serem oriundos de movimentos sociais, em 2016 iniciou-se o processo de construção do nome da Turma. Historicamente, nos cursos e turmas em que os movimentos sociais do campo fazem parte é realizado um processo de escolha de nome de turma. A partir do perfil que a turma possui, buscam-se pessoas que tiveram relevância histórica e política na defesa das minorias ligadas ao perfil do curso e da turma, como forma de, assim, homenageá-los.

Como exemplo deste processo, destacamos o nome de duas turmas de Direito que já se formaram através do Pronera: a turma da UFG formada em 2012, escolheu como nome de turma Evandro Lins e Silva, pois foi um importante jurista que defendia a educação (ao invés da construção de presídios), a formação e o fomento de trabalho e vida digna para todos os cidadãos brasileiros. Já a turma da UEFES formada em 2018 escolheu como nome de turma Elizabeth Teixeira, pois traduz a luta feminina de Elizabeth pelos direitos das populações do campo.

A escolha de um nome que irá compor a identidade da turma está relacionada ao histórico do homenageado, ou melhor, ao legado que deixou em vida ou que até o presente momento construiu. Assim, a partir de um processo de reflexão e estudo, a turma define se o nome proposto corresponde ao perfil, à imagem que a turma quer transparecer com a homenagem. A escolha do nome de turma revela a simbologia de luta que a turma quer expressar.

Diante disso, a construção do nome da turma de Direito do Pronera da UFPR não foi diferente. O nome Nilce de Souza Magalhães foi escolhido após apresentação de sua história em assembleia geral da turma, onde também outros nomes foram cogitados, como Dandara da Silva. A escolha foi uma forma de homenagear o histórico de lutas que “Nicinha” realizou em prol dos direitos humanos dos povos do campo, das florestas e das águas. “Nicinha”, como era conhecida, era uma importante liderança do Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB em Rondônia/RO, e era nacionalmente conhecida pelas constantes denúncias de violações de direitos humanos acometidas em sua região em decorrência da construção da Usina Hidrelétrica de Jirau (RO).

Contudo, após sofrer inúmeras ameaças, foi assassinada, em janeiro de 2016. Nicinha desapareceu e somente em julho daquele ano seu corpo foi encontrado na barragem da Usina Hidrelétrica de Jirau. Como símbolo de luta pelos direitos humanos dos povos do campo, sendo mulher, militante de movimentos sociais e ribeirinha, assassinada covardemente por “lutar”, a turma resolveu gravar sua identidade com o nome desta militante - Nilce de Souza Magalhães, a fim de transparecer que este também será o legado dos futuros bacharéis em direito que se formaram em dezembro deste ano: a luta pela terra, água, florestas e o Direito.

No curso destes cinco anos dentro da Universidade, a turma buscou realizar o diálogo constante com a comunidade acadêmica a fim de demonstrar a importância do acesso à educação pelas populações do campo e da luta por políticas públicas de acesso, inclusão e permanência, além dos debates sobre as realizadas vivenciadas pelos camponeses, as constantes violações de direitos e o árduo processo de criminalização que os movimentos sociais do campo vêm sofrendo.

Destacamos a semana do Abril Vermelho, realizadas em todos os anos no mês de abril, em conjunto com outros projetos e coletivos da faculdade que contribuíram na realização do evento, a qual faz parte de uma grande Jornada de Lutas Nacional, que ocorre principalmente na semana do dia 17 de abril, Dia

Internacional de Luta pela Terra, sendo tal data determinada pelas entidades que compõem a Via Campesina, que organiza atividades em mais de 70 países, e também está prevista na legislação brasileira, como o Dia Internacional da Luta Camponesa, em vigor pela Lei nº 10.469, de 2002.

A escolha da data homenageia a memória dos 19 trabalhadores que foram assassinados em Eldorado dos Carajás (PA) por policiais militares, em abril de 1996. Durante o mês de abril de 2015, foram realizadas várias atividades, dentre elas, oficinas de cartazes com o intuito de expor nas paredes da Universidade dados sobre a questão agrária no Brasil; Cine Debates; Feira de produtos orgânicos da Reforma Agrária; Aula Pública sobre Democratização dos Meios de Comunicação e Criminalização dos Movimentos Sociais, realizada nas escadarias do Prédio Histórico da UFPR, além de uma Aula Inaugural de apresentação da turma e do Pronera para a faculdade.

Os eventos como o Abril Vermelho e a Aula Inaugural aconteceram em todos os anos e iremos apresentar algumas imagens referente aos eventos, deixando exposto aqui que não iremos apresentar todos os eventos realizados, apenas os mais significativos, sabendo que a turma participou de vários outros, como os encontros da RENAP – Rede Nacional dos Advogadas e Advogados Populares, os Encontros Nacionais dos Estudantes de Direito do Pronera, etc.

ILUSTRAÇÃO 1 – ATO DE 17 DE ABRIL



FONTE: PRÓPRIA.

ILUSTRAÇÃO 2 – FEIRINHA



FONTE: PRÓPRIA

ILUSTRAÇÃO 3 – OFICINA CARTAZES



FONTE: PRÓPRIA

ILUSTRAÇÃO 4 - MÍSTICA

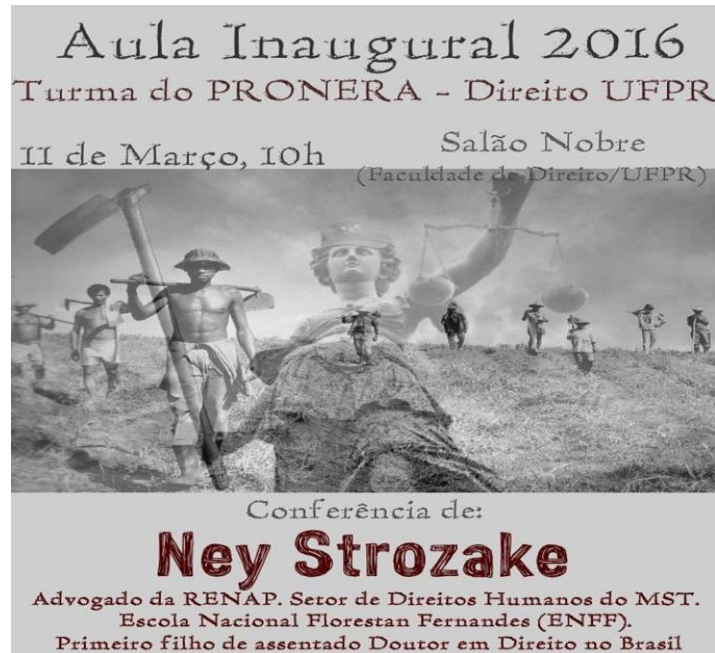


FONTE: PRÓPRIA

No ano de 2015 também fora realizado um importante evento com o tema sobre a Repressão Estatal e Eldorado dos Carajás, com a facilitação do Professor Vitor Dieter, com vistas a discutir a criminalização dos movimentos sociais, com enfoque na chacina de Eldorado.

No ano seguinte, também houve atividades do Abril Vermelho, com Aula Inaugural da Turma.

ILUSTRAÇÃO 5 – CONVITE AULA INAUGURAL



FONTE: PRÓPRIA

Em 2017 também realizamos atividades no Abril Vermelho, além da Aula Inaugural, evento que foi promovido em parceria do Núcleo de Estudos Filosóficos (NEFIL), do Núcleo de Direito Cooperativo e Cidadania (NDCC), do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS) e apoiado pelo Centro Acadêmico do Curso de Direito Hugo Simas (CAHS), a aula teve a presença da Prof.<sup>a</sup>. Roberta Traspadini, docente do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, e também realizamos algumas atividades sobre a Reforma da Previdência e seus impactos no campo do curso do ano de 2017.

ILUSTRAÇÃO 6 – EVENTO REFORMA PREVIDÊNCIA



FONTE: PRÓPRIA

ILUSTRAÇÃO 7 – CONVITE AULA INAUGURAL

**QUESTÃO AGRÁRIA E DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA**  
*O DNA social das resistências na luta do campo*  
 Aula Inaugural da Turma Nilce de Souza Magalhães



**PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. ROBERTA TRASPADINI**  
 Docente do curso de Relações internacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

30 de março de 2017  
 10h  
 Sala 200 do Prédio Histórico da UFPR



Turma Nilce de Souza Magalhães    Núcleo de Estudos Filosóficos    Núcleo de Direito Cooperativo e Cidadania    Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais    Apoio: CAHS

FONTE: PRÓPRIA

ILUSTRAÇÃO 8 – MOMENTO MÍSTICO



FONTE: PRÓPRIA

Já no ano de 2018, além do calendário já mencionado que acontece em todos os anos, realizamos a Aula Inaugural da turma com debate sobre “Democracia Atacada: Violência, Criminalização e o papel da Advocacia Popular”, contando com a presença do advogado popular e membro da Rede de Advogados Populares (Renap), Aton Fon, da secretária de Direitos Humanos da Associação Brasileira de Gays Lésbicas e Trans (ABGLT), Heliana Hemetério dos Santos, e do ex-militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), preso e torturado pela ditadura militar, Manoel Cyrillo.

ILUSTRAÇÃO 9 – CONVITE AULA INAUGURAL



FONTE: PRÓPRIA

Neste ano de 2019, a Aula Inaugural da Turma Nilce de Souza Magalhães foi organizada em parceria com o Encontro Regional da RENAP e teve como tema “Lutar por justiça quando a luta é proibida: desafios e caminhos da advocacia popular”, contando com a presença do Professor Dr. Juarez Cirino dos Santos, Ceres Hadich, militante do MST, além da contribuição da estudante da turma, Isabela Cruz.

Não podemos deixar de mencionar as atividades culturais que a Turma realizou durante estes anos na faculdade, a participação nos projetos de pesquisa e extensão, a organização de eventos em parceria com outras organizações, coletivos e professores da faculdade. Todos estes momentos fortaleceram os laços e as interpretações sobre o que é essa “Turma Especial” no curso de Direito da UFPR.

Acredito que a experiência da turma no curso de Direito da Universidade Federal do Paraná tenha sido riquíssima, tanto para os beneficiários, quanto para a

comunidade acadêmica no geral. A estrutura burocrática da faculdade teve que elaborar meios e processos para dialogar com a turma, compreender suas especificidades e construir coletivamente as alternativas para soluções de problemas e entreves. Os professores e professoras tiveram, a partir dos diálogos e autoavaliações realizadas em sala de aula, que reanalisar suas metodologias de trabalho, pois em algumas matérias a forma como eram repassados os conteúdos, os exemplos utilizados para explicar determinada matéria, não condiziam com a realidade dos alunos e isso, inicialmente, dificultava o aprendizado. Contudo, a abertura da maioria dos professores à proposta pedagógica e à especificidade da Turma fez nascer construções riquíssimas sobre o ensino-aprendizagem, sem perder em nenhum momento a densidade e o aprofundamento das matérias.

A troca de conhecimento em sala de aula, como também fora dela, foi muito rica, pois as experiências vivenciadas pelos estudantes da turma em muitos momentos foram histórias ouvidas pela primeira vez dentro daquela universidade.

Ainda que haja diversos pontos a serem melhorados na estrutura geral da Universidade, do Projeto Pedagógico da Turma, do acompanhamento das atividades de Tempo-Comunidade, do preconceito e a criminalização, e críticas a todo processo destes cinco anos, resta evidente o compromisso da Universidade com este projeto. Mesmo em momentos de crise, de greve, de falta de recursos, a Universidade conseguiu se organizar internamente para que em nenhum momento o projeto da Turma fosse interrompido ou que houvessem prejuízos na grade curricular. Houve uma abertura, uma troca de conhecimentos/saberes, houve acessibilidade, resiliência, confrontos, disputas e lutas. *“Que a universidade se pinte de negro, que se pinte de mulato. Não só entre os alunos, mas também entre professores. Que se pinte de operário e camponês, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo”*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Trecho do discurso de Ernesto Che Guevara na Universidade de Las Villas, em Cuba, em 28 de dezembro de 1959.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um longo histórico de negação do direito à educação para as populações do campo, este trabalho buscou compreender como a questão agrária e a educação estão intrinsecamente ligadas a um sistema social e capitalista de exclusão dos povos do campo. Ao compreender o processo histórico de concentração de terras do Brasil, como precursor das desigualdades no campo, atrela-se a ideia de que esse sistema não objetiva a emancipação dos povos do campo, utilizando do domínio de terras, capital e da educação, para aprisionar ainda mais os camponeses à miséria.

Em contraponto a este histórico, emergem movimentos organizados de trabalhadores do campo para romper com este sistema, lutando pelo acesso à terra, à reforma agrária e à educação.

A partir das contribuições de Freire, Caldart, Arroyo, Saviani e Fernandes, buscamos analisar as concepções de educação voltadas ao campo, analisando a Educação Rural e a Educação do Campo construída pelos movimentos sociais do campo como uma educação emancipadora, que reconheça os valores e identidade dos sujeitos do campo. Foi através das lutas dos movimentos sociais do campo, em específico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que o Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária foi criado, tornando-se uma das políticas públicas mais importantes para a educação das populações do campo.

Assim, a partir das análises realizadas sobre a questão agrária no Brasil, a Educação do Campo e o Pronera, reivindicamos a concretização da Turma “Nilce de Souza Magalhães” como resultado da luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o Direito à Educação às populações camponesas, no espaço da contra-hegemonia, pois estas populações, como demonstramos por meio de estatísticas e gráficos, sofrem historicamente uma exclusão social e educacional. Diante do grave quadro de concentração da propriedade de terra e conseqüente desigualdade, essas populações organizaram-se, por meio de movimentos sociais e sindicais, para lutar por seus direitos, tanto pelo direito à terra, como pelo direito à educação do campo.

Assim, ao descrever sobre o direito à educação para as populações do campo, apresentamos a construção da Turma “Nilce de Souza Magalhães” no curso de Direito da UFPR. Além disso, por meio da análise do Procedimento de criação e implementação da turma e também das pesquisas feitas sobre o perfil de beneficiários

da turma, demonstramos a necessidade de avançar no fortalecimento de políticas públicas para as populações do campo, uma vez que a Turma “Nilce de Souza Magalhães” é o reflexo de que somente com essa política pública, cada vez mais mulheres, jovens, negros e negras camponeses e camponesas, quilombolas, ribeirinhos - povos do campo, das águas e das florestas, tenham seu direito à educação, ao ensino superior, garantidos.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALENCAR, M. F. S. **Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. Ciência & Trópico, Recife, v. 34, n. 2, 2010.

ARROYO, M. G. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004.

BITTENCOURT, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Belém, 2013.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases na Educação. Brasília, DF. 1961.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069, de 13 de junho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF. 1996.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. In: CÉSAR, B.; CALDART, R. S. (Orgs.) Educação do Campo: Projeto popular e escolas do campo. Brasília: Incra; MDA, 2000. p. 60-81.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETANJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 2005.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente: [s.n.], 2014.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e Formação de professores** (as). Coleção Docência em Formação – saberes pedagógicos, 1ª Ed. São Paulo: Cortez, DIAS, A. Da educação como direitos humanos, dos direitos humanos como princípio educativo. In: DIAS, Adelaide; FEITOSA, Maria; FERREIRA, Lúcia; SILVEIRA, Rosa, ZENAIDE, Maria (Orgs). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos Teórico- metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2007.

COSTA, H.G.P; LOMBA, R.M. **Educação do campo e desafios amazônicos: o PRONERA no Estado do Amapá**. Revista Exitus. v. 7, n. 3 (2017). Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/355>>. Acesso em: 23 de setembro de 2019.

DIAS, A. **Da educação como direitos humanos, dos direitos humanos como princípio educativo**. In: DIAS, Adelaide; FEITOSA, Maria; FERREIRA, Lúcia; SILVEIRA, Rosa, ZENAIDE, Maria (Orgs). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico- metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2007.

EVARISTO, C.. **Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FERNANDES, Â. V. M.; PALUDETO, M. C. **Educação e Direitos Humanos**: desafios para a escola contemporânea. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 05 de setembro de 2019.

FERNANDES, B. M.. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo**: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2009.

FEROLLA, L. M. **Processos colaborativos na gestão pública**: estudo das relações estabelecidas no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GADELHA, R. M. A. F. **A Lei De Terras (1850) E A Abolição Da Escravidão Capitalismo E Força De Trabalho No Brasil Do Século XIX**. Trabalho apresentado no / Congresso Internacional da Escravidão. Universidade de São Paulo (USP), 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18599>>. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

GONÇALVES, E. D. **A Contribuição dos Movimentos Sociais Para a Efetivação da Educação do Campo: A Experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** In: UniSociesc-Sociedade Educacional de Santa Catarina. Santa Catarina: s, v. 37, nº. 135, p.371-389, abr.-jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00371.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro de 2019.

KUHN, E. R. A. **Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do Pronera e do Pronacampo**. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época, 70).

MACHADO, M. M. **Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. **Educação do Capital**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETANJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Residência agrária: concepções e estratégias**. In: MOLINA, M. C.; GALGANI, G.; NEUMANN, P. S.; BERGAMASCO, S. M. (Orgs.). *Educação do*

Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDA, 2009.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do Campo**: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, RS, v.22, n.2, p.220-253, 2014.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Programa agrário do MST**: lutas, construir Reforma Agrária popular! 3ª ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2013. Disponível em: <<https://mstbrasilien.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Assassinatos no campo: Crime e impunidade 1964 – 1985**. MST, 1986. Disponível em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BibliotLT&PagFis=2032>>. Acesso em: 23 de setembro de 2019.

MUNARIM, A. Prefácio – **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. Educação do Campo: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

NUNES, K. C. S. **Políticas Educacionais E Formação De Professores No Sistema Neoliberal**: uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo; FFLCH/Labur Edições. 2007.

OXFAM (2017). Relatório “**A distância que nos une – Um retrato das desigualdades brasileiras**”. Oxfam, Brasil, setembro de 2017. Disponível em: <[https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file\\_attachments/relatorio\\_a\\_distancia\\_que\\_nos\\_una\\_170925.pdf](https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/relatorio_a_distancia_que_nos_una_170925.pdf)>. Acesso em: 01 de setembro de 2019.

OXFAM (2018). Relatório “**Terrenos da Desigualdade – Terra agricultura e desigualdades no Brasil rural**”. Oxfam, Brasil, Novembro de 2016. Disponível em: <<https://oxfam.org.br/projetos/terrenos-da-desigualdade-terra-agricultura-e-desigualdade-no-brasil-rural/>>. Acesso em: 01 de setembro de 2019.

PEREIRA, J. MIRANDA, R. **O Pronera Visto por Dentro: Reflexões e Análises sobre a Turma de Direito da UFPR**. I Encontro das Turmas de Direito do Pronera, Goiânia/GO, 2017. Disponível em: <<https://www.academia.edu/OPRONERAVISTOPORDENTRO>> . Acesso em: 13 de setembro de 2019.

REIS, Júnior; L. P.; CASTRO, S. M. V. **Panorama da pesquisa em formação de professores**: a produção em representações sociais e método (auto) biográfico nos últimos cinco anos. Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste. 2011, Manaus. Anais.Manaus: EPENN, 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MARTÍNEZ, A. M. **A construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa**. In: Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Editora Alínea, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Rural**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: Por uma outra Política Educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**. Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato**. Uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**. O debate tradicional: 1500 – 1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Processo n. 024293/2012-94**. Dispõe sobre a proposta de criação da Turma Especial do Direito para beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Curitiba, 2011-2012.

ZENAIDE, M. de N. T. **Educação em Direitos Humanos no Brasil**. In: Educação com ênfase em Direitos Humanos. Revista: Salto para o Futuro. Ano XXIII - Boletim 24 – p. 25 – 36. Nov.2013. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/13130724-DireitosHumanos.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2019.