



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIANA ROCHA CALDEIRA

**TURMA ELIZABETH TEIXEIRA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO
ESPECIAL DE BACHARELADO EM DIREITO PARA BENEFICIÁRIOS DA
REFORMA AGRÁRIA IMPLEMENTADO NA UEFS – 2012 A 2018**

Feira de Santana

2019

ARIANA ROCHA CALDEIRA

TURMA ELIZABETH TEIXEIRA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO ESPECIAL DE BACHARELADO EM DIREITO PARA BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA IMPLEMENTADO NA UEFS – 2012 A 2018

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Linha 1 - Políticas Educacionais, História e Sociedade, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Denise Helena Pereira Laranjeira

Co-orientadora: Profa. Ludmila Holanda Cavalcante

Feira de Santana

2019

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

C151

Caldeira, Ariana Rocha

Turma Elizabeth Teixeira : um estudo de caso sobre o Curso Especial de Bacharelado em Direito para beneficiários da reforma agrária implementado na UEFS – 2012 a 2018 / Ariana Rocha Caldeira. – 2019.

111 f.

Orientadora: Denise Helena Pereira Laranjeira.

Coorientadora: Ludmila Holanda Cavalcante.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2019.

1. Educação do campo. 2. Saber jurídico. 3. Reforma agrária. 4. Turma Elizabeth Teixeira, Curso Especial de Bacharelado em Direito, UEFS. 5. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). I. Laranjeira, Denise Helena Pereira, orient. II. Cavalcante, Ludmila Holanda, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 378:34(814.22)

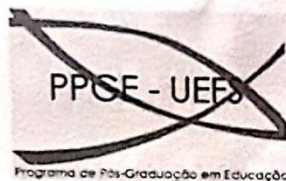
ARIANA ROCHA CALDEIRA

TURMA ELIZABETH TEIXEIRA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO ESPECIAL DE BACHARELADO EM DIREITO PARA BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA IMPLEMENTADO NA UEFS – 2012 A 2018

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Linha 1 - Políticas Educacionais, História e Sociedade, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em:

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.400 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIANA ROCHA CALDEIRA

**“TURMA ELIZABETH TEIXEIRA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
O CURSO ESPECIAL DE BACHARELADO EM DIREITO PARA
BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA IMPLEMENTADO NA
UEFS– 2012 a 2018”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 11 de julho de 2019

Prof.ª. Dr.ª. Denise Helena Pereira Laranjeira – Orientadora - UEFS

Prof.ª. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Coorientadora - UEFS

Prof.ª. Dr.ª. Elza Margarida de Mendonça Peixoto – Primeira Examinadora - UFBA

Prof.ª. Dr.ª. Maria Helena da Rocha Besnosik – Segunda Examinadora – UEFS

RESULTADO: Aprovada.....

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte
Feira de Santana – BA – Brasil
Home Page: <http://www2.uefs.br/ppge/> E-mail: ppge.uefs@gmail.com
Telefone: (75) 3161-8871

Dedico este texto a Aurora, que despertou em mim como filha amada e como tarefa histórica em construir uma sociedade com relações sociais mais justas. Aos trabalhadores/estudantes do campo da Turma Especial Elizabeth Teixeira.

POEMA DO SENTIR DEPOIS

(Para a Turma de Direito Elizabeth Teixeira)

Paulo Rosa Torres¹

Sinto as faces interrogativas de quem não sabe o que virá

Sinto as questões feitas por quem dá os primeiros passos

Sinto o esforço para equilibrar militância e conhecimento jurídico

Sinto as palavras de ordem que ecoam como grito de sonho, de liberdade e luta

Sinto nas paredes os cartazes denunciando as violências contra as mulheres

Sinto as vozes das canções entoadas convidando à luta e à solidariedade

*Sinto as místicas inigualáveis que chamam à reflexão e denunciam as violências contra
homens e mulheres do campo*

Tenho o sentimento do que passou, sem passar

do que terminou e persiste em continuar

Sinto a sala cheia de sons, vozes, músicas, caras e cartazes

Sinto que não acabou

¹ Esse poema foi construído pelo Professor da UEFS, Paulo Rosa Torres, ao entrar na sala – vazia - MT47, onde foram ministradas as aulas da Turma de Direito Elizabeth Teixeira – UEFS/INCRA/PRONERA, um mês após o final do tempo-escola. Os versos foram lidos na Aula da Saudade no Seminário de Final de Conclusão do Curso, ocorrido nos dias 18 a 21 de julho de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma visceral a minha Mãe Nívia. Você é meu ponto de partida, e também o de continuação;

A minha filha amada, bem-vinda Aurora! A semente mais bonita e homogênea que plantei nos solos da terra;

Aos meus dois companheiros de vida: Marcelinho e Marley;

Aos meus amigos Eva, Wiliam e José, em particular!

A toda minha família, que, sobretudo, é a raiz de todo meu desenvolvimento;

Aos estudantes, coordenadores, professores e sujeitos que compuseram a Turma Elizabeth Teixeira;

Aos colegas de turma, cada uma e cada um de quase todos esses novos mestres e mestras, foram meus braços, pernas, olhos e ouvidos quando eu era só mamãe. Por mim e Aurora, gratidão!

Aos trabalhadores do Programa e da Universidade, professores e funcionários, com todo carinho;

Especialmente às professoras Denise Helena e Maria Helena – minha orientadora de dissertação e minha orientadora de praxis pedagógica, respectivamente. Seus nomes e vocês duas são lindas, e eu as admiro com todo respeito que se deve ter a quem nos ensina a ser mais; da mesma forma, agradeço à Professora Ludmila.

Agradeço à Professora Elza Peixoto por dedicar à minha formação seu tempo, seu conhecimento e sua sensibilidade. Isso me ajudou a não desistir, me qualificou;

Às/aos minhas/meus queridos alunos. Nada nos faz aprender mais do que ensinar.

Finalmente, agradeço aos seres humanos que tiveram comigo – nesses dois anos formativos de muita luta – relações igualmente humanas e sociais que me ajudaram a subir mais que um degrau na escada da apreensão cultural do mundo.

RESUMO

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, objetivado na Turma Elizabeth Teixeira – primeira turma de ensino superior da UEFS e segunda turma/curso de Bacharelado em Direito do PRONERA. Através de um estudo qualitativo, sistematizado por meio de entrevistas e análise documental, analisamos a forma como o saber jurídico é acessado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo no curso, auxiliando-os no enfrentamento jurídico e político dos processos de luta pela terra. Para isso, fizemos um balanço histórico da luta pela terra e por outros direitos fundamentais, como o direito à educação – especificamente aos camponeses. Destacamos a importância do projeto da UEFS na solidariedade de classe, proporcionando o acesso das bases à Universidade. Os novos advogados têm agora uma dupla tarefa: (a) enfrentar os confrontos jurídicos nos quais a cada dia fica mais claro que a lei é flexível e curva-se para o lado mais forte da correlação de forças, neste momento, o poder econômico; (b) formar os trabalhadores para a compreensão das injustiças típicas das relações de produção capitalista, expandindo a consciência de classe para si pela base, a partir das periferias. Esta última tarefa é mais importante e mais urgente. As tarefas estão em curso: teorizar a prática. O conhecimento científico (político-jurídico) foi apreendido e deve ser transposto para a realidade, como reafirmado pelos sujeitos da pesquisa. Para isso, é necessário o uso das ferramentas pedagógicas específicas e contextualizadas às necessidades reais do território do campo/rural.

Palavras-chave: Educação do campo; PRONERA; saber jurídico.

ABSTRACT

This research is a case study, objectified in the Class Elizabeth Teixeira - first class of higher education of UEFS and second class / course of Bachelor of Law of PRONERA. Through a qualitative study, systematized through interviews and documentary analysis, we analyzed the way legal knowledge is accessed by the field workers in the course, assisting them in the legal and political confrontation of the land struggle processes. For this we made a historical balance of the struggle for land and other fundamental rights, such as the right to education - specifically to the peasants. We underline the importance of the UEFS project in class solidarity, providing grassroots access to the University. The new lawyers now have a twofold task: (a) to confront the legal clashes in which it is becoming clearer and clearer that the law is flexible and bends to the strongest side of the correlation of forces at this time, economic power; (b) train workers to understand the typical injustices of capitalist relations of production, expanding class consciousness to themselves from the bottom up, from the peripheries. This last task is more important and more urgent. The tasks are ongoing: theorize the practice! Scientific (political-legal) knowledge has been apprehended and must be transposed to reality as reaffirmed by the research subjects. For this, it is necessary to use specific pedagogical tools and contextualized to the real needs of the rural / rural territory.

Keyword: Field education; PRONERA; legal knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP – Ação Civil Pública

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPP – Comissão Pedagógica Nacional

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DDE1 – Divisão da Educação do Campo

EFA – Escola Família Agrícola

ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FETAG-BA – Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNRA – Fórum Nacional pela Reforma Agrária

IF – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MPF – Ministério Público Federal

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB – Núcleos de Base

NPJ – Núcleo de Prática Jurídica

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

RENAP – Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares

TC – Tempo Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TE – Tempo Escola

CNTR – Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFG – Universidade Federal de Goiás

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL	22
1.1 LUTA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE.....	26
1.2 PELO DIREITO À TERRA E À EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	36
1.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA.....	42
1.3.1 O PRONERA Direito e o acesso ao saber jurídico	50
2. CURSO ESPECIAL DE BACHARELADO EM DIREITO DO PRONERA-UEFS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?.....	55
2.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	60
2.2 RELATÓRIOS DOS MÓDULOS CURSADOS PELA TURMA ELIZABETH TEIXEIRA.....	68
3. TURMA ELIZABETH TEIXEIRA: DAS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO AOS LIMITES DA REALIDADE CONCRETA	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
FONTES DOCUMENTAIS.....	102
APÊNDICES	104

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto investigativo a formação da classe trabalhadora do campo, com foco na Turma Especial Elizabeth Teixeira, do Curso de Bacharelado em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia – UEFS. Insere-se no debate sobre as práticas políticas de educação que ocorrem nos e/ou através de conquistas dos movimentos sociais, especificamente na educação do campo e, mais designadamente, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O curso superior especial em Direito da UEFS faz-se relevante pela sua raridade. Isso por que no ato de sua implementação era a segunda turma de Direito do PRONERA do Brasil, a primeira da Bahia e o primeiro curso de ensino superior do PRONERA-UEFS. Tudo isso consagra a Turma Elizabeth Teixeira como a precursora de um projeto importante para a classe trabalhadora do campo na Instituição, e toda documentação elaborada para sua efetivação ficará registrada para as próximas turmas, podendo se tornar um curso regular específico para assentados/beneficiários da reforma agrária na Universidade feirense.

A referida turma foi composta inicialmente por quarenta estudantes, com origem em onze estados brasileiros, e seis movimentos sociais. E, ainda, outros educandos não vinculados diretamente a alguma organização de caráter nacional, mesmo assim “*são assentados ou filhos de assentados que contribuem com sua comunidade e se enquadram na condição de população do campo, conforme a legislação do PRONERA*” (FREITAS *et al.*, 2016, p. 1). Para tanto, a problemática de pesquisa para a produção deste texto é: de que forma o saber jurídico acessado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo no curso de Direito do PRONERA os auxilia no enfrentamento jurídico e político nos processos de luta pela terra?

Tendo essa problematização por baliza, propomos estabelecer o seguinte objetivo central: analisar a forma como o saber jurídico é acessado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo no curso de Direito do PRONERA, auxiliando-os no enfrentamento jurídico e político dos processos de luta pela terra. Tal escopo será operacionalizado pela formulação dos seguintes objetivos específicos: a) analisar o balanço histórico do PRONERA no contexto da luta de classes no Brasil; b) investigar os documentos do curso especial de bacharelado em Direito para beneficiários da reforma agrária; c) discutir a efetivação da proposta do curso/turma referente às necessidades/expectativas dos estudantes/trabalhadores.

Consideramos que a investigação vem ao encontro das pesquisas caracterizadas como estudo de caso. Para Triviños (2012, p. 33), o estudo de caso “é uma categoria cujo objeto é

uma unidade que se analisa aprofundadamente”, dado por duas circunstâncias: de um lado, a natureza e abrangência da unidade, e, de outro, a complexidade determinada pelo suporte teórico que servirá de orientação ao pesquisador. Logo, destacamos a relevância social do curso universitário enquanto proposta específica para sujeitos sociais do campo, numa Universidade situada no território do semiárido baiano com o objetivo de formar bacharéis em Direito à luz de uma política educacional peculiar, quando se leva em consideração seu caráter político e pedagógico.

O projeto do curso Especial de Direito é efetivado no âmbito da filosofia do PRONERA, política pública executada pelo governo com princípio operacional e metodológico em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, e os governos municipais e estaduais.

Esta política é incorporada ao INCRA, instituição vinculada, até maio de 2016, ao Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA –, com desempenho voltado para as especificidades do campo, em promoção à alfabetização, que, oficialmente, na língua portuguesa, significa ensinar a ler e a escrever – mesmo que esta última ação seja curiosamente omitida nos dicionários mais reconhecidos no Brasil –, e educação de pessoas jovens e adultas das áreas de reforma agrária, entendendo educação enquanto aplicação de métodos para assegurar a formação e desenvolvimento intelectual e moral de um ser humano.

Descritivamente, para realização desta pesquisa, optamos pela realização de observações de campo diretas, dos momentos formativos da Turma Especial Elizabeth Teixeira, tomando nossos registros – transcritos no diário de campo, como fonte. Esses momentos nos possibilitaram estabelecer relações dialógicas com os sujeitos que a constituíram para conhecer suas trajetórias e anseios.

E, a partir desses diálogos, escolher as pessoas e os métodos que especificamente cabiam na análise que pretendíamos fazer – à luz das questões relacionadas à educação que acontece nos territórios do campo, enquanto espaços geográficos e políticos nos quais os sujeitos sociais executam seus projetos de vida em busca de desenvolvimento. Fernandes (2005, p. 4) aponta que esses “sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios”.

A partir de Yin (2001) traçamos nossa estratégia de pesquisa; definimos o caso pela determinação dos dados mais relevantes nos rumos da coleta, o que contribuiu para compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, permitindo uma investigação que busca preservar as características significativas “dos eventos da vida real” (p. 24). O estudo de caso, segundo o autor, abarca algumas estratégias não necessariamente

excludentes entre si, a exemplo da descritiva, explanatória ou exploratória, e ele também pode enfocar acontecimentos históricos e contemporâneos, o que condiz com nosso estudo.

Após levantamento prévio do referencial teórico/metodológico que embasa a construção do nosso objeto, adotamos o método de caráter qualitativo para análise do material coletado no trabalho de campo. O método de construção da explanação qualitativa, mediado por Minayo (2001), trata das questões particulares dos trabalhadores do campo, estudantes, movimentos sociais, professores e demais pessoas envolvidas no processo de produção material do curso de bacharelado em Direito do PRONERA-UEFS.

De acordo com a autora, estas questões estão relacionadas pelos princípios clássicos das Ciências Sociais: a) o mundo social operando de acordo com as leis causais; b) a observação sensorial como objeto científico; c) a realidade estudada pelas estruturas e instituições identificadas pelos dados brutos e relações sociais em correlação de generalizações e regularidades; d) o real são apenas os dados brutos e as relações sociais são construções subjetivas de compressão destes dados da realidade (*idem*, p. 48).

Para tanto, nosso estudo focaliza os acontecimentos contemporâneos acerca da questão da garantia dos direitos fundamentais da classe trabalhadora do campo através do PRONERA. A análise do caso acontece pela observação, análise dos dados e das relações sociais dos sujeitos envolvidos, com recorte temporal de 2012 a 2018 – concerne ao período de efetivação da graduação da turma até a formatura –, embora também acesse o histórico de lutas realizadas até aqui; pauta-se no conhecimento do saber sociocientífico, neste caso específico, das relações políticas e jurídicas, especialmente no contexto da luta pela posse da terra.

Após criteriosa avaliação da pergunta síntese e das possibilidades/realidade do campo de pesquisa, escolhemos o recurso das entrevistas semiestruturadas para dar seguimento à investigação. Abarcamos esta escolha pela harmonia das entrevistas enquanto meio preciso a nossa necessidade de “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215). Pois, de acordo com a autora, a boa realização deste subterfúgio nos permitiria o mergulho profundo na coleta da apreensão da realidade daqueles sujeitos, levantando informações consistentes para descrição e compreensão da lógica que preside as relações sociais que se estabelecem no interior e em volta daquele grupo (*ibidem*).

Já a análise documental foi realizada a partir do acesso ao material específico da turma – projetos, relatórios, ementas, pareceres e convênio. Acessamo-los via coordenação do curso, que gentilmente nos cedeu para apreciação dos trâmites e demais dados necessários ao nosso

entendimento sobre o caso; para isto, analisamos minuciosamente cada documento e extraímos às informações que julgamos relevantes para nossa questão de pesquisa.

Os critérios de seleção dos indivíduos a serem entrevistados, inicialmente, eram: sujeitos que tiveram inserção nos campos educacionais dos movimentos, atuando como educadores e/ou estudantes dos projetos propostos para formação das crianças e jovens do campo. No entanto na dinâmica de andamento da pesquisa – as trocas de informação efetuadas, as observações dos espaços/tempo de formação, os encontros informais e os direcionamentos dos professores e coordenadores da turma – este critério tornou-se vão, e acabamos por selecionar três estudantes: um pesquisador da temática de direito à educação relacionada à educação do campo – do qual participamos da defesa de monografia; uma que foi educadora na EFA¹ de seu assentamento e também estudante dela; e outro que, embora não coubesse nesses critérios, foi escolhido durante as observações por seu grande interesse em contribuir com a pesquisa, sempre muito comunicativo e solícito, e que demonstrava domínio sobre os processos da turma.

Avaliamos que esta heterogeneidade nos proporcionaria maior riqueza de informações para análise da problemática. Inclusive, o perfil destes sujeitos estabelece uma linha também heterogênea, levando em consideração os locais de moradia e organização dos entrevistados; visando preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa empregamos nomes fictícios durante a exposição das falas presentes na apresentação dos resultados mais adiante. Nosso primeiro entrevistado, trataremos por Abel – morador de Nina Rodrigues, no estado do Maranhão, norte maranhense, e militante do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), 30 anos; o segundo chamaremos de Tone, de trinta e quatro anos e morador da cidade de Ponto Belo, no estado do Espírito Santo, segundo ele, mais precisamente no extremo norte do estado, divisa com Minas Gerais, no Assentamento Octaviano Rodrigues de Carvalho - primeiro assentamento, e único, do distrito de Itabira, também militante do MST; a última estudante entrevistada será abordada por Ester, ela é da cidade de Monte Santo, norte da Bahia, tem 26 anos e é militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); por fim, também citamos neste trabalho o contato com outra estudante, a quem chamaremos de Lila, mas não a entrevistamos.

O número de entrevistados se justifica pela quantidade de questões que elaboramos para as entrevistas e o tempo útil de nossa pesquisa; possivelmente um número maior seria

¹ As Escolas Família Agrícola são escolas comunitárias geridas pela associação de moradores e sindicatos rurais vinculados à comunidade.

inadequado ao tempo real que ainda tínhamos para concluir a dissertação, levando em conta que iniciamos as entrevistas um ano antes da data provável de defesa.

O esboço da entrevista foi formulado de maneira a respeitar as questões de pesquisa e propiciar diálogos mais livres entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Segundo Duarte (2004, p. 216), a comunicação nesse contexto é “ao mesmo tempo formal e informal, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre”, mas que contemplasse os objetivos do trabalho de forma significativa ao quadro acadêmico, para compreensão do caso, suas especificidades e determinações. As audições foram gravadas, depois transcritas e analisadas.

Nosso roteiro de entrevista é composto por questões objetivas, formuladas e reformuladas de acordo com o movimento dialético das relações sociais produzidas e reproduzidas. Durante doze meses nos aproximamos, dialogamos, indagamos e debatemos com os sujeitos sociais formadores da realidade que pretendemos investigar. Diante disso, elaboramos as seguintes temáticas: 1. Nome e idade do entrevistado; 2. Cidade onde vive e movimento ao qual está vinculado; 3. Significado/intento da formação profissional, especificamente em Direito; 4. Importância do PRONERA e da Pedagogia da Alternância para o contexto de educação do campo; 5. Avaliação quanto às expectativas iniciais e realidade do curso (contradições e perspectivas); 6. Transformações observadas na perspectiva de vida e de luta ocasionadas pela Universidade, cidade e saber jurídico;

A ampla variedade de evidências dos documentos (projetos, relatórios, ementas, pareceres e convênio), das entrevistas, do diário de campo, além daquilo que se encontra disponível no estudo teórico convencional – referências bibliográficas clássicas e contemporâneas da área – determina a precisão na formulação do certame.

Através de pesquisas anteriores consultadas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no arsenal do próprio programa do qual fazemos parte enquanto pesquisadoras, desenvolvemos questões mais objetivas, como as que norteiam esta pesquisa e estão atreladas, direta e intencionalmente, ao bojo da formação do sujeito social, que no seio dos movimentos sociais está relacionada com a consciência de classe, que tem no processo educacional, segundo Caldart (2002, p. 126), “um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico”.

Nessa perspectiva, fizemos de maneira ampliada com recorte no período de formação dos estudantes da Turma Elizabeth Teixeira, de 2013 – o ingresso, a trajetória de estudos até 2018, a colação do grau – um levantamento bibliográfico das teses e dissertações no banco da CAPES, por meio da palavra-chave “PRONERA”.

Dentro deste recorte periódico (2012-2018) surgiram 48 trabalhos de conclusão de curso de mestrados e doutorados, entre teses e dissertações, analisamos seus resumos, foram então, 13 das primeiras e 35 das segundas, sem mais nenhum filtro na Plataforma Sucupira. Diante da diversidade de abordagens nos assuntos dessas pesquisas buscamos classificá-las a partir do objeto estudado, da problemática de pesquisa, dos objetivos e dos resultados obtidos.

No final deste processo as pesquisas ficaram agrupadas da seguinte forma: 10 pesquisas versam sobre políticas educacionais do campo; 1 sobre a relação educação popular e educação do campo; 20 sobre o próprio PRONERA, mas com recortes que tratam sobre uma vasta gama de questões, como educação especial, EFA, movimentos sociais do campo, letramento, construção da coletividade, desenvolvimento socioterritorial, educação profissional, historicidade do programa; e uma única sobre o PRONERA-Direito.

Ainda aparecem mais 4 trabalhos discutindo as políticas de formação de professores da educação do campo; 7 sobre a formação da classe trabalhadora do campo de maneira geral; 1 sobre Pedagogia da Alternância; 2 sobre Pedagogia da Terra²; e mais 3 em que o PRONERA servia como inspiração para projetos que discutem educação indígena, economia doméstica e trabalho infantil.

Com caráter mais enxuto para a pesquisa, atualizamos o levantamento adicionando os filtros de área de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas, no campo Educação. Foram localizadas, nos bancos de dados das universidades, 15 pesquisas no âmbito de mestrado e doutorado cujo objeto é a educação na reforma agrária, portanto, englobam o PRONERA.

Além desta busca, selecionamos duas dissertações do próprio programa do qual fazemos parte e que tiveram como foco de investigação o programa para beneficiários da reforma agrária e a educação do campo, respectivamente, Miranda (2017) – encontrada no banco de dissertações da Plataforma Sucupira, no site da CAPES – e Cristo (2015) – acessado via periódicos da biblioteca Julieta Carteadó da UEFS.

O destaque foi feito de maneira a elencar as obras que mais se aproximam do nosso objeto, de modo a referenciar o trabalho com a abordagem sobre a atuação dos movimentos sociais na formulação e efetivação das políticas de educação do Estado, especificamente as de educação do campo, por meio do PRONERA. Este é o teor das pesquisas desenvolvidas por Sardo (2013), pelo próprio Miranda (2017), por Vuelta (2013) e Silva (2014).

A autora Paola Lo Sardo (2013) – em sua dissertação intitulada “A pedagogia da alternância no Bacharelado em Agronomia com ênfase em Agroecologia e sistemas rurais

² Esta categoria de educação voltada à população do campo pode ser acessada em Silva (2014), no entanto não a aprofundaremos neste trabalho.

sustentáveis (PRONERA/UFSCar): o campo e a universidade como territórios educativos” – tem como objetivo analisar a modalidade pedagógica utilizada no curso, em qualquer que seja o momento de alternância, se tempo-escola ou tempo-comunidade. Analisamos o resumo, a apresentação e os resultados do trabalho, que apresentou a dificuldade dos estudantes do curso com as disciplinas condensadas no momento escola, mas que, para eles, foi compensada pela importância destas mesmas disciplinas, proporcionando o conhecimento da realidade local, observada, analisada e refletida no tempo-comunidade, unindo teoria e prática, apontada pelos estudantes como um dos quesitos geradores de maior aprendizagem.

Este momento curricular nas comunidades também apresentou grande dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo para os estudantes/educadores do campo, além de ser um tempo em que havia ausência dos professores, mas que, mesmo assim, foi proveitoso pelo envolvimento da família, comunidade e instituições parceiras no desenvolvimento dos estudos. A metodologia utilizada foi a aplicação de entrevistas e as palavras-chave corroboram com nossa inicial intenção de pesquisa – formação em alternância, ensino superior, educação do campo, educação popular e PRONERA.

Já Miranda (2017) defende, em sua dissertação, o PRONERA enquanto política pública para a educação do campo, em parceria com a UEFS, na modalidade de alfabetização de jovens e adultos. O autor problematiza o processo de construção e desenvolvimento do projeto na busca pela compreensão da concretização da proposta contra-hegemônica do programa, e constata que o referido projeto do PRONERA-UEFS se distancia dos princípios políticos pedagógicos da educação do campo ao pautar uma educação construtivista.

Fato que, para ele, nega contraditoriamente a origem da proposta educacional germinada no seio dos movimentos sociais do campo; além de certificar-se da existência de outras inúmeras contradições no processo de implementação e desenvolvimento da proposta, na função e atuação da pretensa gestão tripartite – movimentos sociais, Universidade e INCRA. Miranda considera que isso colocou em risco a concepção de educação do campo e o potencial emancipatório que o programa defende.

A pesquisa de título “PRONERA e seu suposto caráter contra-hegemônico: análise da implementação do programa na UEFS – 2005 a 2008” aborda a dinâmica do Programa a partir dos princípios político-pedagógicos presentes nos manuais introdutórios do PRONERA, a sua implementação junto aos trâmites institucionais e o seu potencial de educação contra-hegemônica tendo como pano de fundo as questões agrárias no Brasil atual. Partiremos deste balanço para desenvolver o objeto de pesquisa.

A tese “Educadores do campo: um estudo sobre a formação política e pedagógica do curso Pedagogia da Terra”, do professor Fabio Dantas de Souza Silva (2014), traz o curso da UNEB como objeto de pesquisa, contribuindo para o estudo das práticas políticas e pedagógicas atuais da educação do campo.

A pesquisa foca nos educadores do MST e do Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia – Movimento CETA, que pressionaram o Estado provocando a realização do curso através do PRONERA e da Universidade baiana, com o princípio de possibilitar o aprofundamento teórico das questões pedagógicas e o compromisso político para fortalecer a identidade política dos sujeitos do campo, auxiliando na intervenção na realidade e na construção de outras formas de organização social.

Como metodologia, o autor utilizou a pesquisa qualitativa com perspectiva crítico-dialética, exploratória, com análise de literatura e pesquisa documental, associada a uma pesquisa de campo que configura estudo de caso múltiplo, para o qual aplicou questionário e entrevista semiestruturada e análise de conteúdo para tratamento de dados cruzados da pesquisa. Os resultados mostraram que a experiência formativa enquanto conquista para os educadores dos movimentos sociais, enquanto formação superior e apropriação do conhecimento científico, proporcionou, segundo ele, a formação de quadros qualificados para atuarem nas atividades das organizações, mas pouco aproveitamento para atuação nos próprios movimentos ou na formação de educadores para os assentamentos.

A pesquisa de Vuelta (2013), que tem como objeto a Turma Especial de Direito Evandro Lins, de título “Pelo direito de estudar: a 1ª turma de direito do PRONERA”, traz como problema de pesquisa: investigar/averiguar sua contribuição para a ampliação do acesso à Justiça e ao Direito em defesa da agricultura familiar, camponesa e de comunidades tradicionais. Fazendo um estudo sobre a relação da turma com a Universidade Federal do Goiás – UFG, os movimentos sociais e sindicais e o INCRA, pauta a educação do campo, a questão agrária no Brasil, o ensino superior e o jurídico e as políticas voltadas para a reforma agrária, além de analisar o surgimento e estruturação do curso. Os resultados ressaltam a importância dos movimentos sociais como sujeitos coletivos de direitos, que lutaram para formar camponeses advogados, e responder às demandas das comunidades rurais.

Nestes casos, é possível evidenciar a relevância do programa de educação para os sujeitos que engrossam as fileiras da luta pela reforma agrária e o papel fundamental dos mesmos na estruturação de um projeto que garanta este direito de preparar-se para defender a classe. Destarte, estes estudos corroboram boa parte das referências sobre educação do campo,

sua gênese, a educação popular e o protagonismo dos movimentos sociais na composição desta conjuntura.

O levantamento prévio e estudo dos trabalhos que se propõem a dialogar sobre a perspectiva da educação em meio à luta pela posse da terra, especialmente os que aqui detalhamos, nos ajudaram a limpar nosso objeto, correlacionando as problematizações com as metodologias e categorias empíricas. Outros pesquisadores que se debruçam sobre esta questão também são unânimes em ratificar as proposições já citadas, como Caldart (2002a), Caldart (2002b), Caldart (*et. al.* 2012), Paludo (2015), Munarim (2008), Fernandes (2005) e Santos (2011).

Este estudo de caso cumpre os ciclos de: 1º) explorar a pesquisa com leituras e fichamento de referencial teórico; 2º) trabalho de campo com as observações e participação em aulas, atividades e eventos; 3º) tratamento do material através da ordenação, classificação e análise dos dados, com sua real teorização e confronto com a abordagem teórica levantada e com a investigação de campo, fundamentado em Yin (2001) e Minayo (2001).

Elencamos três categorias teóricas que nos ajudarão na análise a partir dos objetivos da pesquisa: educação do campo, PRONERA e saber jurídico. Utilizamos o método de análise documental e de conteúdo, constituído por três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. De acordo com Triviños (1987), tal procedimento pode nos auxiliar no alcance de maior profundidade considerando a complexidade que envolve a pesquisa, e, ao mesmo tempo, a oportunidade de voltarmos ao objeto todas as vezes que desejarmos. Para tal, cruzamos os elementos levantados nas entrevistas com os documentos selecionados, as observações e o conteúdo classificado através do diário de campo, fazendo uma análise transversal dos dados.

Ao identificar no texto documental aquelas categorias empíricas que dão sustentação à proposta pedagógica e política de execução do processo formativo do proletariado do campo, nos acercamos de referências bibliográficas que nos auxiliam na compreensão do referido processo e na estruturação do pensamento analítico do caso. O PPP do Curso de Bacharelado em Direito do PRONERA-UEFS apresenta-se no lugar da peculiaridade institucional e crítica, trilhando pelo caminho da organização com os movimentos sociais e nos debates das questões emergentes da classe trabalhadora. De acordo com o projeto, o fôlego maior está voltado à luta pela posse da terra, aliás, determinante fulcral para investigação do problema, pela relevância deste direito social – secularmente adiado sob o modo de produção capitalista – para a classe trabalhadora, em especial a do campo.

Notamos que as categorias educação do campo e PRONERA resultam da luta dos movimentos sociais do campo. Sendo assim, partimos de um trabalho que se propôs a articular duas finalidades: 1) verificar a contribuição do PRONERA como política conquistada por estes movimentos, diante de uma conjuntura de tentativa de conciliação de classes; 2) enfatizar a importância da formação em Direito para os lutadores. Todo o processo que destaca a necessidade de garantir o acesso à formação jurídica está no texto, em destaque nos títulos e na costura dos argumentos – amarrados em sínteses que contribuem na análise das possibilidades e dos limites desta experiência de protagonismo dos lutadores sociais na cena política.

O trabalho está dividido em três capítulos, além dos elementos introdutórios e nossas conclusões finais. No primeiro capítulo, intitulado *Educação do Campo como expressão da questão agrária no Brasil*, discutimos a luta e consciência de classe como processos fulcrais para compreender a esfera estrutural da necessidade e do direito à terra e à educação. Para isso, tratamos de entender o papel dos movimentos sociais na garantia de políticas públicas eficientes nesta conquista, analisando a partir do balanço histórico do PRONERA o acesso ao conhecimento científico para as populações do campo e do saber científico aos lutadores da reforma agrária.

No capítulo subsequente avaliamos o que dizem os documentos do curso, na segunda análise, intitulada *Curso Especial de Bacharelado em Direito do PRONERA-UEFS: o que dizem os documentos?* Para tal, analisamos os trâmites legais que constituem os documentos oficiais, desde o pedido de reconhecimento do curso, que traz a trajetória político-constitucional com atos legais que a consolidaram institucionalmente, até as resoluções, o convênio, os pareceres, editais, relatórios, além de dados do projeto, em que constam a matriz curricular, a descrição das atividades e seus anexos. Para compreender as linhas que delineiam o primeiro curso superior e primeira Turma Especial em Direito, pelo PRONERA-UEFS, buscamos em Veloso *et al.* (2018) o histórico experiencial da turma.

Finalmente, contamos com a sensibilidade da análise à subjetividade dos estudantes, analisamos as falas coletadas durante as entrevistas e as respostas que nos ajudam a responder como o acesso ao saber jurídico os auxilia na práxis de luta pela terra e de que modo o curso contribuiu para isso – são relatos sobre o que eles viveram e o que perspectivam.

Conclui-se que no seio do impossível projeto de conciliação de classes os trabalhadores arrancam conquistas importantes, como reconhecer que há disputa de projetos por trás da suposta neutralidade da Justiça.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

Pautados no entendimento de que a educação é vital para a humanidade, e na necessidade por garantir o processo de humanização das novas e futuras gerações, além de entendermos que a educação – e o ensino –, em todos os tempos, foi determinada, em última instância, pelo modo de produção vigente, é que se estabelecemos uma busca pela compreensão da formação humana e da prática educativa na sociedade do capital. De acordo com o modo de produção da vida material, suas relações de produção e forças produtivas, apreende-se a forma de viver, pensar e transmitir ideias e conhecimentos sobre a vida e a realidade – natural e, principalmente, social.

Compreendemos que o desenvolvimento do ser humano, seu necessário processo de humanização, se dá através da assimilação daquilo que historicamente foi produzido pela humanidade. Toda nova geração precisa aprender com as gerações anteriores a se humanizar. O homem (LEONTIEV, 1978) é um ser de natureza social, pois tudo que dele provém humanamente é fruto da sua vida em sociedade. Em seu processo de hominização o homem “evoluiu”, através e baseado no trabalho. Esta é, para Engels (s/d), a atividade criadora e produtiva dos homens. Desta atividade o homem adapta a natureza a si, ele transforma a natureza, modificando-a em função das suas necessidades, criando objetos e meios de produção para a manutenção da sua vida.

Cada indivíduo aprende a ser homem, porque os materiais e as condições que a natureza lhe dá quando nasce não lhe bastam para a vida em sociedade. A apropriação dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico se dá relacionado a uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. O homem, neste caso, utiliza-se das mãos para manipular os objetos e se integra ao sistema sócio-histórico das operações incorporadas no instrumento.

Então, a apropriação desses fenômenos implica uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades superiores, e este último processo é fruto do desenvolvimento da linguagem e da fonética da língua. O processo de domínio do homem sobre a natureza, relação necessária para manter a vida, através de sua atividade fundante vital – o trabalho –, possibilita o desenvolvimento da própria corporalidade do homem para a fabricação de instrumentos cada vez mais complexos, assim como possibilita o próprio surgimento da linguagem e desenvolvimento dos órgãos vocais a partir da necessidade de comunicação entre membros de um mesmo grupo (MARX, 2007).

Para se apropriar da cultura humana os homens se relacionam com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens. Esse é um processo de educação, segundo Leontiev (1978), sem o qual não há como haver continuidade do desenvolvimento histórico. Para Saviani (2007), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, pois ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho e ainda, ela própria, o processo de trabalho.

O desenvolvimento da consciência dá início à outra etapa superior do desenvolvimento psíquico no processo de hominização. Segundo Engels (s/d), o trabalho criou o homem e sua consciência. O trabalho enquanto produção da existência humana implica primeiramente a garantia da sua subsistência material com consequente produção, é o trabalho material. Para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa representar mentalmente os objetivos reais.

Já o conhecimento das propriedades do mundo real – ciência, de valorização – ética e de simbolização – arte são as representações do trabalho não-material. Ele pode acontecer ainda em duas modalidades: onde o produto se separa do produtor no ato de consumo, como, por exemplo, a confecção de um livro, ou onde o produto não se separa do produtor, como na aula. Nesta última, para Saviani (2007), é onde se encontra a educação. Há que se pensar, contudo, que com o desenvolvimento da sociedade de classes a educação transita para a categoria em que o produto se separa do produtor no ato de consumo, como os livros, por exemplo.

A educação é algo exterior ao homem, mas faz parte de seu processo de humanização. Tudo que é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens. A natureza não é dada ao homem, mas por ele produzida através e sobre a base da natureza biofísica. E, portanto, “O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2007, p. 32). É assim que o autor explica que o primeiro aspecto da educação é a distinção do essencial, principal e fundamental, aquilo que ele chama por clássicos. O segundo aspecto é a organização dos meios e do trabalho educativo.

Em síntese, o processo que tratamos aqui – da educação – cabe entender que é histórico. Da construção do homem e de sua hominização, depois humanização – o qual se perpetua e é fundamental até os dias de hoje – da transmissão e assimilação do conhecimento, é basilar sintetizar que quanto maior o progresso da humanidade, maior a riqueza de sua prática sócio-histórica, logo, maior a especificidade da educação e sua função.

Portanto, é a partir disso que devemos prosseguir na investigação, buscando novos conhecimentos para contribuir no progresso da luta, formulando para a classe. E é neste propósito que está fundamentado o nosso estudo, identificar e investigar sobre o processo de educação da classe trabalhadora do campo, sob o entendimento da produção do conhecimento para ela no que tange à luta de classes, especificamente a luta pela posse da terra na sociedade do capital. Quais armas empíricas estão usando os trabalhadores nessa ação?

De acordo com Marx (2008), é com base na estrutura econômica da sociedade constituída pela totalidade de relações de produção social da existência humana, relação esta que independe da vontade dos seres humanos, que se levanta uma superestrutura política e jurídica e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. A produção e reprodução da vida real é o fator que, em última instância, determina as relações sociais. Entretanto há diferentes mediações superestruturais – a luta entre as classes e o triunfo de uma classe sobre a outra, as reflexões da luta de classes na consciência, os aspectos jurídicos, as concepções religiosas, filosóficas... – que também desempenham influências sobre o curso das lutas históricas, determinando, por vezes, a forma predominante dessas relações (ENGELS, s/d.).

O caminho percorrido até aqui para explicar o papel do trabalho e da educação na evolução do homem e de sua cultura é imprescindível para entender o contexto da educação na sociedade de classes e do seu papel na manutenção ou superação deste modo de produção. Logo, considerando que a educação é uma atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem, é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação; e na sociedade capitalista o que a caracteriza é a necessidade de organização social do momento histórico. Com as particularidades e a função social do desenvolvimento histórico humano, que vai se complexificando junto com os homens e mulheres, de acordo com os princípios da propriedade privada, da individualização da reprodução da vida humana e da mecanização de alienação da produção dos meios de vida, além da larga consciência de exploração e sobreposição de uns pelos outros.

A teoria da educação hegemônica na sociedade de classes é concepção de educação da classe dominante, de capital humano. Sendo assim, a educação na sociedade do capital é, hegemonicamente, a educação aspirada pela burguesia, conforme explicam Marx e Engels (2009, p. 67): “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante”.

Mészáros (2005) nos ajuda a pensar que poucas pessoas, nos dias atuais, negariam que os processos de reprodução do capital e a educação estão intimamente ligados. Em consequência disso, é inacreditável pensar numa reformulação significativa da educação sem que haja transformação do modo de produção social, em que as atividades educativas da sociedade necessitam concretizar as funções de variação historicamente relevantes.

Essas transformações limitadas pela conjuntura são cabíveis apenas no objetivo único de correção de defeitos da ordem estabelecida, fato que mantém todas as demais determinações intactas, consensuando com as requisições imutáveis de um sistema na sua totalidade. Isso então interpreta o autor, autoriza o ajuste das formas de acordo com os múltiplos interesses individuais em conflito, que se conforma com a regra geral reprodutivista da ordem social vigente, mas nunca pode alterá-la.

Analisando por essa perspectiva colocada por Mészáros, tem-se o entendimento que as contradições da sociedade capitalista têm criado várias possibilidades para a superação dessa sociedade, a despeito das demasiadas forças que o imperialismo tem a seu dispor, o que não quer dizer que o conhecimento da lei impede a injustiça. As determinações do capital afetam cada domínio singular da sociedade, colocando muito peso na educação e nas instituições educacionais formais. Estas últimas estão diretamente conectadas na totalidade dos processos sociais. Para o autor, “elas não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais abrangentes da sociedade como um todo” (MESZAROS, 2005, p. 3). É neste ponto que, para ele, encontra-se a questão crucial, sob a regra do capital, de assegurar a adoção de cada sujeito das aspirações reprodutivas possíveis da sociedade como objetivo próprio. Em outras palavras,

Num sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “interiorização” pelos indivíduos, da legitimidade do posto que lhes foi atribuído na hierarquia social, juntamente com as suas “próprias” expectativas e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nessa base (*idem, ibidem*, p. 4).

Isso que dizer que a escola, tanto do campo quanto da cidade, tem sua produção e reprodução fundamentadas pelas relações sociais capitalistas, sendo definida pelo setor industrial e pela linguagem e cultura ligadas a ele. Neste processo de compreender a especificidade da educação é necessário entender o papel da escola, que, segundo Saviani (2007), configurada em sua dimensão pedagógica é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber metódico sistematizado, agregando o conhecimento científico elaborado e a cultura erudita. Para o autor, não se pode ocultar o conteúdo essencial da escola, fazer isto

é neutralizar os efeitos dela quanto ao seu papel de possibilitar o acesso de todos e todas ao conhecimento científico, artístico e cultural elaborado pela humanidade, e, portanto, sua responsabilidade no processo de democratização da sociedade.

A Universidade é outro espaço em que consistem as mesmas premissas da escola, porém a concepção de educação hegemônica na sociedade de classes é a concepção de educação da classe dominante. Sendo assim, a educação nas instituições educacionais desta sociedade é, hegemonicamente, a educação ansiada pela burguesia. O sistema educacional é o responsável pela produção da estrutura de valores, conceitos, ideias, símbolos, atitudes, habilidades, hábitos (SAVIANI, 2011) com os quais os indivíduos em sociedade decidem seus objetivos e fins específicos, o que é fundamental para a manutenção da ordem social vigente (MÉSZÁROS, 2005), já que a mesma não se perpetua automaticamente.

Neste capítulo buscaremos fazer uma interconexão entre a luta pela posse da terra, a luta pelo direito à educação e a luta contra a forma capitalista de organização da produção da vida. Para tanto, contextualizamos a relação da luta de classe com a formação de classe para si, analisando a consciência de classe desenvolvida nos movimentos sociais, desembocando na educação para o enfrentamento dos interesses contrários aos seus interesses como classe trabalhadora.

1.1 LUTA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE

O histórico das sociedades existentes até os dias atuais, segundo Marx (2009), é uma história de luta entre classes. A moderna sociedade burguesa, na qual vivemos, é determinada por esta mesma forma de estruturação: explorados e exploradores, com a particularidade de caracterizar-se pela simplificação destes antagonismos, ou seja, se distinguindo em duas classes, oponentes e diretamente opostas entre si, ou seja, não são apenas antagônicas, mas complementares, pois uma não existe sem a outra, segundo a visão marxista.

A burguesia, classe dos proprietários dos meios de produção social da vida e empregadores de trabalho assalariado, e os proletários, classe dos trabalhadores assalariados modernos, que não têm a propriedade dos meios de produção, sendo obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

Então, a divisão da sociedade em classes, para o marxismo, deve ser determinada segundo a posição no processo de produção. Logo, o que significa a consciência de classe? Qual a diferença entre consciência de classe e consciência individual? Que função ela tem na

própria luta de classes? E por fim, qual o significado prático dessa consciência classista na luta do proletariado?

O entendimento político e o pensamento coletivo de quaisquer organizações que se identifiquem a partir do que lhes dá unidade é o início da emancipação política. Dito de outras formas, é a emancipação política de um conjunto de sujeitos que se expressa na organização para decidir seus próprios caminhos enquanto categoria. Engels³ parte do princípio de que, embora a essência da história consista no fato de que “nada ocorre sem intenção consciente, sem fim desejado”, é então necessário que se vá para além disso, para que seja possível compreender a história. Por um lado, por que:

[...] as numerosas vontades individuais que operam na história produzem, na maior parte do tempo, resultados completamente diferentes daqueles desejados – frequentemente até opostos – e, por conseguinte, *seus motivos têm igualmente uma importância apenas secundária para o resultado do conjunto*. Por outro, restaria saber *quais forças motrizes se escondem, por sua vez, atrás desses motivos*, quais são as causas históricas que, agindo na mente dos sujeitos agentes, transformam-se em tais motivos (ENGELS *apud* LUKÁCS, 2012, p. 134).

Ora, mas então a reação racional adequada, que deve ser conferida a uma situação típica determinada no processo de produção, é a consciência de classe. Essa consciência não é, portanto, nem a soma, nem a média do que cada um dos indivíduos que formam a classe pensa. E, no entanto, a ação historicamente decisiva da classe como totalidade é determinada, em última análise, por essa consciência e não pelo pensamento do indivíduo; essa ação só pode ser conhecida a partir dessa consciência.

Para Lukács, é preciso, antes, investigar:

Em primeiro lugar, se nas diferentes classes essa distância varia conforme suas diversas relações com a totalidade econômica e social da qual são os membros [...]; em segundo, o que significam na prática, para o desenvolvimento da sociedade, essas diferentes relações entre totalidade econômica objetiva, consciência de classe adjudicada e pensamentos psicológicos reais dos homens sobre sua situação de vida e, portanto, qual é a função histórica prática da consciência de classe (2012, p. 142-143).

Uma classe não tem essencialmente vocação para a dominação, isso depende e só é possível a partir dos seus interesses e da sua consciência de classe, e, novamente, a partir disso, organizar o conjunto da sociedade conforme essa consciência. Em última instância, o

³ Em “Do Socialismo utópico ao socialismo científico”.

que decide a luta entre as classes é cada classe dispor da capacidade de mobilização e, principalmente, de uma consciência de classe capaz de garanti-la.

Podemos visualizar, mais uma vez, que quando tratamos da consciência de classe não estamos tratando do pensamento dos sujeitos, por mais evoluídos, educados e cultos que sejam. A explicação disso buscamos na história:

Não há dúvida nos dias de hoje que a economia fundada no escravismo devia, por seus próprios limites, causar a ruína da sociedade antiga. Mas também é evidente que, na Antiguidade, nem a classe dominante, nem as classes que se rebelavam contra ela, de maneira revolucionária ou reformista, podiam chegar a tal concepção. Por conseguinte, com o surgimento desses problemas na prática, o declínio dessa sociedade era inevitável e sem esperança de salvação (LUKÁCS, 2012, p. 146).

Do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, uma inconsciência, determinada de acordo com a classe, de sua própria situação econômica, histórica e social. Pois a consciência da burguesia é forjada pela manutenção de seu *status quo*, enquanto detentor dos meios de produção. E o proletariado, enquanto a classe que vende sua força de trabalho e gera a riqueza de seus algozes.

A questão da consciência pode aparecer enquanto ações ou determinação de objetivos, e é por esse motivo que abalos, como guerras e revoluções, são necessários para movimentar as massas, porém dependerá da situação das classes em luta e do nível de consciência dos partidos que as dirigem para que esses movimentos tomem um sentido progressista. Para Lukács (2012, p. 159), “Consciência e interesse se encontram, portanto, numa relação recíproca de *oposição contraditória*. E uma vez que a consciência de classe foi definida como um problema de imputabilidade que se refere aos interesses de classe”.

E ainda, para ratificar, o autor adiciona que “consciência de classe e interesse de classe encontram-se, também na burguesia, numa relação de oposição, de objeção. Esse antagonismo não é contraditório, mas *dialético*” (*idem*, p. 160).

Então, os limites objetivos da produção capitalista tornam-se os limites da consciência de classe da burguesia. Dessa forma, “essa necessidade de os limites econômicos objetivos do sistema permanecerem inconscientes manifesta-se como uma contradição interna e dialética na consciência de classe” (*idem, ibidem*), o que quer dizer que a consciência de classe da burguesia está formalmente preparada para uma consciência econômica.

Dito isto, podemos começar a visualizar o processo de virada, processo esse que se aproxima de acordo com a derrocada da burguesia, e quanto mais ele se aproxima maior é a

importância da consciência do proletariado sobre sua missão histórica, isto é, da sua consciência de classe; tanto mais forte e mais diretamente essa consciência de classe tem de determinar cada uma das ações para a virada final.

Logicamente esse processo se dá com a crise econômica final do capitalismo. Para Lukács, “*o destino da revolução (e com ela da humanidade) depende da maturidade ideológica do proletariado, da sua consciência de classe*” (2012, p. 174).

Fique claro, pois, que a consciência de classe não é a consciência psicológica de cada trabalhador ou a consciência psicológica das massas, mas sim, como afirma Lukács (2012), o “*sentido, que se tornou consciente, da situação histórica da classe*”.

É essencial relevar que

Este processo é ao mesmo tempo múltiplo e uno. Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo. Como então podemos falar em ‘processo’ como um todo? Acreditamos que a partir da diversidade de manifestações particulares podemos encontrar, nitidamente, uma linha universal quando falamos em consciência de classe. Esta consciência não se contrapõe à consciência individual, mas forma uma unidade onde as diferentes particularidades derivadas do processo próprio de vida de cada um sintetizam pois, sob algumas condições, um todo que podemos chamar de consciência de classe (IASI, 1999, p. 12).

Na mesma linha com o que formula Iasi sobre consciência, Lukács já defendia que a origem de todo oportunismo está justamente em partir dos efeitos e não das causas, das partes e não do todo, dos sintomas e não do fato em si. Trazendo agora para o processo de formação e desenvolvimento da consciência de classe, utilizaremos Iasi (1999) para tratar a fundo esse procedimento. Inicialmente perguntar: Por que é um processo? Segundo o professor, “porque não a concebemos como uma coisa que possa ser adquirida, portanto, antes de sua posse, poderíamos supor um estado de ‘não consciência’” (*idem*, p. 13).

De acordo com isso, o entendimento partiu da compreensão do fenômeno da consciência como um movimento, como já foi feito com o auxílio de Marx e Lukács, ratificando que a consciência não “é”, “se torna”⁴, e, para além disso, tratá-la como algo que se amadurece em fases que vai superando umas às outras por incorporação. Para ele, “longe de qualquer linearidade, a consciência se movimenta trazendo consigo elementos de fases superadas, retomando aparentemente, as formas que abandonou” (*idem, ibidem*, p. 16).

⁴ Modo como trata Iasi (1999) a forma como a consciência se transforma durante seu processo.

A primeira forma de consciência que se apresenta ao ser humano é a “consciência alienada”. De acordo com Iasi (1999), todo indivíduo tem alguma forma de representação mental de sua própria vida e de seus próprios atos. De acordo com o autor, esta representação se forma com a constituição do meio em que está inserido este indivíduo. Inicialmente, então, a consciência seria o processo mental que representa (subjetivamente) uma realidade concreta e externa (objetivamente), e ela é formada, neste momento inicial, através do vínculo de inserção imediata, quando ele pode perceber sua realidade.

Esse movimento da consciência se torna material não apenas no seu aspecto físico, mas na condição da consciência que é gerada a partir e pelas relações concretas entre os homens, e deles com a natureza, e, também, pelo processo pelo qual, individualmente, são capazes de interiorizar suas relações formando uma “representação mental delas”.

Esse processo acontece logo com o nascimento da criança, quando ela vive uma fase que não consegue distinguir o que é ela e o que não é; já não se confunde mais com o corpo de sua mãe, neste momento essa criança ainda não possui consciência, mesmo que tenha percepções básicas. Após um tempo, com seu amadurecimento, a criança percebe que não pode controlar parte daquilo que ela tem contato, e começa a perceber as coisas externas. Segundo Iasi (1999), “somente a partir da descoberta da existência de algo externo é que passa a fazer sentido a noção de “eu””. De acordo com estas condições é que necessariamente passa a acontecer uma relação para essa criança.

Após formar essa primeira forma de consciência o ser humano começa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particular, podendo, então, generalizá-lo. Neste momento, segundo o autor, a consciência se propaga como alienação, como algo separado do todo.

O fator primeiro é que a ideologia e as relações sociais de produção é o que formam o todo dialético. A ideologia é a representação mental do estágio de forças produtivas historicamente determinadas; a consciência inicial do indivíduo é formada pela interiorização de valores e normas a partir das relações imediatas que são estabelecidas, o que pode provocar, então, a contradição na forma de consciência para si é o próprio mecanismo que tornou possível a sua existência. Só que novas relações sociais estabelecidas pelo indivíduo têm o mesmo potencial de interiorização que as outras de antes, e, por consequência, geram novas normas e valores e dão vazão a um novo comportamento. Ao ponto que vive novas relações, apreciando-as e compreendendo-as, com os antigos valores e associando aos novos, provocando uma contradição que pode ser vivenciada por ele como um conflito interior e subjetivo.

Após isto, o indivíduo avança em seu processo passando à segunda forma de consciência, chamada agora de consciência em si. Esta consciência vem de acordo com determinadas condições de vivência com as contradições de seus antigos valores e a realidade na qual ele vive. Suas novas relações vividas é que geram uma dada superação em sua condição de alienação.

A pré-condição para esta passagem é o grupo. Quando uma pessoa vive uma injustiça solitariamente tende à revolta, mas em certas circunstâncias pode ver em outras pessoas sua própria contradição. Este também é um mecanismo da primeira forma, mas aqui a identidade com o outro produz um salto de qualidade (IASI, 1999, p. 33).

A via de superação é sempre uma condição de exploração e/ou sofrimento individual e em grupo que faz com que esses indivíduos ascendam a uma outra identidade que possibilitem uma ação coletiva, que vem a colocar as relações vividas em um novo patamar, vislumbrando a possibilidade de se revoltar não apenas contra as relações predeterminadas, mas indo ao encontro da possibilidade de alterá-las. Esses indivíduos começam a questionar o caráter natural destas relações e suas ações passam a se dirigir para a mobilização de um grupo, na intenção de reivindicar e manifestar no sentido da mudança. Essa, então, é a chamada, consciência em si, ou “consciência de reivindicação”. Essas manifestações podem ocorrer numa organização sindical, ou em lutas populares, movimentos culturais ou lutas coletivas em diversos setores sociais.

A nosso ver, é nesta forma de consciência onde se encontram os movimentos sociais. Para Caldart (2002) – referindo-se aos militantes do MST, mas aqui utilizaremos sua análise para os demais sujeitos que engrossam as fileiras da luta pela classe trabalhadora –, os lutadores se educam participando diretamente das ações de luta, e esta participação os humaniza em dois sentidos: primeiro de volta à vida social, e segundo para uma postura de transformação desta vida.

Para a autora, “quanto mais inconformada com o atual estado de coisas mais humana é a pessoa” (p. 132); ao tratar sobre isso Caldart afirma que essas pessoas em luta se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que, para ela, os produz como sujeitos.

As contradições dessa segunda forma de consciência e ascensão para uma consciência revolucionária acontecem com o fato de que a consciência em si se baseia na vivência de relações imediatas, que não se dá mais individualmente, mas agora, em grupo, que possibilita, então, a ascensão a uma consciência de classe. Visto isso, podemos deduzir que a vida em

meio à luta dos sujeitos que compõem os movimentos sociais do campo impulsiona-os para essa ascensão a uma consciência de revolução.

O proletariado, em sua luta contra o capital, primeiramente nega a aspiração do capitalismo em julgar que há uma igualdade entre capital e trabalho, se assume como uma classe distinta e particular, pois a ideologia liberal da sociedade de classe firma-se na afirmação que todos os homens e mulheres são livres e donos de suas próprias vidas e mercadorias. O que firma o proletário como classe é quando, com interesses distintos do capital, se organiza na busca de maiores salários e condições de vida. Entretanto o trabalhador, ao se assumir enquanto classe, acaba por afirmar a existência do capital e acaba por cobrar uma maior parte da riqueza por ele mesmo produzida, alegrando-se quando consegue um pouco mais do que possuía antes.

A partir disso, a consciência ainda reproduz o mecanismo de satisfação de um desejo que não cabe só a ele mesmo, mas também ao outro, e agora ela vem a se manifestar no inconformismo e não na submissão, e o trabalhador passa a reivindicar a solução de uma nova injustiça, a de outros também não possuírem os mesmos ganhos, e, então, passar a reivindicar para um outro alguém.

A forma material dos limites da manifestação deste inconformismo não poderia ter um melhor exemplo do que a permanência da estrutura sindical com instrumentos políticos ainda limitados, assim como a consciência, os aparatos que correspondem a ela, como as greves e os sindicatos. Não temos aqui a intenção de diminuir a importância destes instrumentos de luta, mas mostrar que existem os limites dessa consciência em si, mesmo quando, em greves e enfrentamentos, os trabalhadores não são vitoriosos.

Esse fator acontece por que o trabalhador, ao se assumir enquanto classe, acaba por negar o capitalismo afirmando-o. Sua luta revolucionária precisa ir além de se assumir enquanto classe, mas, na verdade, se assumir para além de si mesmo. A verdadeira consciência de classe é fruto desta dupla negação, segundo Iasi (1999), pois numa primeira situação o trabalhador nega o capitalismo, e aí assume sua condição de classe, e depois nega a si próprio enquanto classe, e acaba por assumir a luta de toda a sociedade por sua emancipação.

O problema é: existem consequências para a estagnação nesta etapa da consciência, pois existem variadas formas de manifestações em que a consciência volta a ser mera expectadora das forças que ela não controla, e acaba por viver uma realidade desconhecida, e, então, o desenvolvimento fica submetido a ela, mesmo que se mantenha na forma os elementos questionadores da consciência em si.

Aqui está o ponto chave. A própria constatação de que a sociedade necessita de uma transformação é superada pela consciência da reivindicação pela transformação. A partir daí o sujeito transcende o imediatismo e a precariedade da dada realidade para buscar compreender as relações, tomando como própria, sua, a história da classe. Este sujeito passa, então, a conceber um sujeito coletivo e histórico, agente da transformação necessária do todo.

Existem ainda contradições da consciência revolucionária e do próprio indivíduo que chega até ela. Isso acontece porque na etapa anterior, mesmo o sujeito estando num estado coletivo, o mote maior de suas reivindicações é ainda a necessidade de algo para si. Mas a transformação da sociedade como um todo exige um outro estado do sujeito: um sujeito classista. Quando, em evolução da segunda consciência para a consciência revolucionária ou mesmo da consciência para si, explode uma importante contradição, pois mesmo que as alterações da consciência possam ser vivenciadas a nível individual, o processo de transformação que será realizado é social e envolve mais do que uma ação individual, mas uma ação de classe.

Dentro da sociedade capitalista o indivíduo não pode alcançar uma nova consciência sem ser de forma embrionária. Todos nós somos, no máximo, homens e mulheres desta sociedade, da sociedade burguesa em posição de querer acabar com ela. Sabemos que já existe um germe desta nova consciência, mas ela exige uma nova forma de relações para que se torne possível. Isto não quer dizer, porém, que a transformação revolucionária acontece de forma material e apenas depois disso é que ideologicamente vamos transformando automaticamente. Estas suas esferas devem ser combinadas no conjunto da sociedade para que preparemos o terreno para as transformações de fato revolucionárias.

Compreendemos que vivemos numa sociedade desigual, o capitalismo, que se baseia na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do ser humano pelo ser humano, gerando lucros e riquezas para poucos em troca da fome e miséria de muitos, entendemos que a única forma de superação desta sociedade é a construção do projeto histórico socialista como superação da atual sociedade.

Então, fundamentados nas referências que defendemos desde o início desse trabalho, buscamos a categoria emancipação humana para superar essa questão do mundo das aparências. Mas é necessário que esclareçamos inicialmente o que é emancipação. Qual a relação dos níveis de consciência e a emancipação humana? E o que tem a ver educação com a emancipação da classe?

Para Marx, emancipação humana é um outro nome utilizado para comunismo, mesmo que a emancipação enfatize a questão da liberdade e comunismo represente o conjunto de

uma nova forma de sociabilidade (TONET, 2001). E, assim como o autor, nós não faremos o uso da segunda categoria, porque ela já foi demasiadamente deformada pelos embates ideológicos, o que dificulta um debate sereno. Preferimos então pautar a ideia de liberdade de que a categoria emancipação humana provém.

Mas voltemos aos questionamentos: é possível que a humanidade se emancipe? Quais mediações precisam ser utilizadas para que ela se concretize? Primeiramente, podemos buscar uma explicação ontológica para essas possibilidades, já que o ser social é radicalmente histórico, logo, nada nele pode ser imutável. No entanto, constituída como um complexo de essência e fenômeno, esta historicidade não prescinde o ser social fenômeno imediato. Primeiramente, não podemos tratar a emancipação humana como uma ideia apenas, afirmar que ela não passa de um horizonte, expressa uma separação entre o que é e o que deve ser, o que quer dizer que nasce uma ideia de que os valores são uma constituição apenas subjetiva. Mas os valores são produzidos pelos homens, de maneira social, em momentos e locais diferentes da historicidade do ser social.

A emancipação humana colocada no ponto de vista da liberdade condiciona-se também ao conhecimento, sem dúvidas ele é indispensável para um “agir livre”. E nesta condição, quanto maior a apropriação do conhecimento, maior, em princípio, o grau de liberdade. Mas que conhecimento é esse que liberta ao nível de emancipar humanamente o sujeito? Temos a compreensão de que liberdade em sua plenitude necessita um conhecimento tamanho do objeto, até o limite em que ele permita que o sujeito seja o elemento regente do processo, e, mesmo assim, sempre faltarão aspectos que poderão ser adicionados num movimento futuro. Entretanto se esse conhecimento é uma condição necessária à emancipação não é suficiente.

Então, esse conhecimento trata de uma expressão das coisas como elas são, associado aos valores com os quais ele se articula. Só que o conhecimento também deve estar relacionado a uma realidade objetiva⁵ que permita ao sujeito ser o regente no processo de ação. Isso quer dizer que mesmo que o conhecimento seja o mais avançado e articulado possível com os valores humanos, não é suficiente para permitir ao homem agir de maneira plenamente livre se a realidade objetiva não estiver explicitada em seu ser às condições para esta ação livre. Para isso, é necessário que haja relações livres entre os próprios homens, e isso só será possível quando as objetivações humanas (objetos produzidos) forem livres, o que apenas acontecerá quando os produtos humanos estiverem despidos de sua natureza fetichista.

⁵ Realidade objetiva é a realidade social como resultado objetivado da práxis humana.

Sintetizando, “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (TONET, 2001, p. 58). Marx afirma:

O comunismo, como superação positiva da propriedade privada, como autoalienação humana e, portanto, como real apropriação da essência humana por e pelo homem; portanto, como o retorno total, consciente e alcançado a partir de toda riqueza do desenvolvimento anterior, do homem para si como um homem social, quer dizer, humano. Este comunismo é, como naturalismo acabado = humanismo e, como humanismo acabado = naturalismo; é a verdadeira solução do conflito entre o homem e a natureza [...] (MARX *apud* TONET, 2001, p. 59).

A paralisante situação da classe é explicada pela dada materialidade da sociedade de classes, e a existência de frações da classe trabalhadora, que expõe seu caráter classista e dialoga com a base a partir de sua germinante consciência de classe. Portanto, afirmamos que a mutação das consciências não está para além da luta política e de onde ela está inserida materialmente. A consciência de classe é, então, ao mesmo tempo, um produto da transformação material da sociedade e um meio político de alcançá-la. Avançar na consciência e no conhecimento é essencial para pautar uma sociedade emancipada, pois não faria sentido transportar a ela sujeitos configurados numa sociedade regida pelo capital. Não podemos construir uma nova sociedade com velhos sujeitos. Construir uma sociedade livre com homens não-livres.

A educação está ligada à emancipação humana pelo domínio dos códigos essenciais de apropriação da cultura humana. O que queremos dizer é que para desenvolver uma consciência que pautar a liberdade social o sujeito necessita acessar as produções humanas de transformação da realidade – seja ela física ou social, ou seja, para alterar a natureza os seres humanos precisam trabalhar, e, neste processo, alteram a si mesmos; assim como é na luta cotidiana que os trabalhadores do campo conseguem travar – associando o conhecimento da materialidade com o entendimento das relações socioeconômicas e opressoras da sociedade capitalista.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, ao acessar o conhecimento focado numa educação transformadora aprendem a fazer na prática a análise concreta da realidade e dela extrair “as elaborações estratégicas consequentes com seu objetivo principal” (ANTUNES, 2012). Dialogamos com o autor, referindo-se à obra de Mészáros, que essa é a função social da consciência comunista (que tratamos aqui como consciência para si) na luta de classes:

pautar a educação e a práxis revolucionária numa relação integral e dialética – o acesso ao conhecimento e transposição para a prática contextualizada – transformar a realidade.

1.2 PELO DIREITO À TERRA E À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Por que a terra é necessária para os trabalhadores? Esta é uma questão teórica no terreno da ontologia que é muito importante. Buscamos analisar a situação da luta de classes no campo que é travada no Brasil neste período histórico que estamos vivendo e o contexto em que surge a educação do campo para entender a relação entre necessidade e trabalho. É importante destacar que é com base na alteração da natureza que os seres humanos conseguem desenvolver o seu potencial de humanização, ou seja, a terra é o lugar e a matéria do trabalho ontologicamente humano, onde se estrutura o ser social. O trabalho acontece para os seres humanos de maneira consciente à sua necessidade fundante.

No Brasil a questão agrária aparece como diagnóstico das condições de uso, posse e propriedade da terra na sociedade capitalista, este modo de produção introduz “o direito às propriedades privadas de bens e mercadorias, e conseqüentemente, tornando a terra uma mercadoria especial sujeita à propriedade privada” (STEDILE, 2012, p. 641). Para Caldart (2012, p. 263), o vínculo da educação do campo com o âmbito da questão agrária tem disputas acirradas na política sobre os objetivos e concepção de educação, de campo, de sociedade e de humanidade, isto por conta do vínculo que há entre formação humana e a produção material da existência da população do campo.

A reforma agrária é sinônima de desapropriação de fazenda e política de assentamento rural quando a polêmica sobre a necessidade de reformas coloca duas forças em conflito: de um lado, as empresas transnacionais, e, de outro, as forças populares e sociais. Segundo Stédile (2012), a desapropriação se dá por decreto de transferência compulsória da propriedade da terra para o Estado, mediante indenização; ou por compra negociada com o fazendeiro (Decreto nº 433, de 24/01/1992), em que se negociam valores de indenização sem necessidade de decreto desapropriatório; o confisco⁶ acontece no caso de fazendas utilizadas para cultivo de drogas. Ademais, relembramos o preceito constitucional (Constituição de 1988) relativo à função social da propriedade.

⁶ Pela Emenda Constitucional nº 438/2001, que espera votação na Câmara dos Deputados, impõe-se a expropriação e confisco de todas as fazendas em que for encontrado trabalho análogo à escravidão, mas a bancada dos parlamentares ruralistas impede a votação do projeto.

No âmbito da reforma agrária a década de 1990 foi um importante momento para as lutas sociais do campo no Brasil. Nos anos de 1995 e 1996 o país foi palco de dois grandes massacres de trabalhadores do campo – Corumbiara, em Rondônia, e Eldorado dos Carajás, no Pará. Esse cenário de violência⁷ impulsiona um levante de pressão e luta por parte dos movimentos sociais do campo, reafirmando a violência institucional secular do Estado brasileiro.

Munarim (2008) destaca a década referida como um momento histórico em que começa a nascer o que ele chama de Movimento Nacional de Educação do Campo, “de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico”. Doravante, Caldart *et al.* (2012) consideram a educação do campo um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, visando incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

A autora aloca seu objetivo e sujeitos (da educação do campo) remetidos às questões de trabalho, cultura, conhecimento e lutas sociais dos camponeses, assim como ao embate de classes entre projetos de campo e lógicas de agricultura com implicações no projeto societário brasileiro e suas concepções de políticas públicas, educação e formação humana. É considerada uma categoria de análise da situação e práticas/políticas de educação dos trabalhadores do campo (*idem*), e para nós é uma análise teórica do problema de nossa pesquisa, pela sua relevância e expressão.

Em 1997 acontece o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, o primeiro ENERA, quando se elabora o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. O documento evidencia a realidade de um sujeito coletivo audaz com objetivos concretamente estabelecidos para exercer consciente e autonomamente seus direitos e prática política. Dentre as propostas expressas no referido Manifesto estão: a luta pela reforma agrária e a transformação social; a defesa de uma escola pública de qualidade desde a educação infantil até a Universidade; projeto político pedagógico próprio à realidade do campo com vistas ao seu desenvolvimento; justiça social; cooperação agrícola; respeito ao meio ambiente; valorização da cultura camponesa.

Esse sujeito coletivo (parte da sociedade civil) pode ser compreendido pela presença dos movimentos e as organizações sociais do campo, além das universidades e outras instituições públicas ligadas ao Estado, mas com intenção política de realizar projetos relacionados à questão agrária por essa via. Ainda segundo Munarim (2010), expressão de tais

⁷ Ver em: MITIDIERO JUNIOR, M. A.; FELICIANO, C. A. A violência no campo brasileiro em tempos de golpe e a acumulação primitiva de capital. OKARA: Geografia em Debate, v.12, n.2, p. 220-246, 2018.

movimentos ou sujeitos coletivos envolvidos com o Movimento Nacional pela Educação do Campo foram: Movimento de Atingidos pela Barragem, Movimento Mulheres Camponesas e outras organizações, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultores Familiares –CONTAG, Rede de Educação do Semiárido Brasileiros – RESAB, Comissão Pastoral da Terra – CPT, etc. Valendo destacar nesse contexto a "Marcha das Margaridas" e o "Grito de Terra Brasil". Ainda vale dizer que nos eventos do movimento sindical dos trabalhadores rurais, sustentado pela CONTAG, ocorre a implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo.

São estes movimentos que lutam por um amplo programa de valorização das manifestações culturais do meio rural – hábitos alimentares, musicalidade, cantorias, poesias, manifestações religiosas e festas típicas. Sua proposta para a reforma agrária brasileira combina-a com o desenvolvimento das forças produtivas através da instalação de agroindústrias cooperativas e aferição da renda do valor agregado às matérias-primas pelo processo de industrialização (TAFFAREL, 2011), além de novas técnicas agrícolas, como a agroecologia – base da democratização da educação formal, e programa nacional de mecanização agrícola baseado em pequenas máquinas e ferramentas para o aumento da produtividade do trabalho sem expulsão da força de trabalho camponesa de seu lugar comum (*idem*).

Para Munarim (2010, p. 5), o movimento de 1990 que se constrói em torno da educação do campo é centrado na “renovação da qualidade pedagógica e política da até aqui chamada Educação Rural”. Esta, por conseguinte, por ser determinada pelos governos imperialistas neoliberais, está em consonância com a ideologia dominante e é usada como instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo. Para o autor, a educação rural também não compreende a concentração da propriedade das terras como um problema agrário, pois se apoia na defesa de que as forças capitalistas resolveram as questões de produção, por ser uma atividade lucrativa.

Caldart *et al.* (2012) conceituam a educação como direito de síntese, pois, além do fim em si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los quanto de desfrutá-los. A educação, enquanto direito humano, para a autora, deve ter quatro características: 1- disponibilidade; 2- acessibilidade material e econômica; 3- aceitabilidade; e 4- adaptabilidade, sendo que a disponibilidade é ter a educação gratuita à disposição de todas as pessoas, enquanto acessibilidade material e econômica é a garantia de acesso à educação pública sem qualquer discriminação, aceitabilidade é a garantia da

qualidade da educação, e adaptabilidade é adaptação da escola aos(às) alunos (as), correspondendo à sua realidade imediata (*idem*).

No que tange à educação rural, este fator justifica a não incorporação pela escola das questões relacionadas ao trabalho produtivo, por dois motivos: a) o trabalho agrícola é excluído das preocupações da burguesia hegemônica; b) sua natureza não forma para um trabalho concreto, pois o estudo não garante a empregabilidade voltada à respectiva formação (RIBEIRO, 2012). Segundo a autora, dos anos de 1930 a 1970, nos países latino-americanos, a educação rural esteve voltada para o desenvolvimento econômico, associada à reforma agrária. Para o sistema vigente nesses países o latifúndio não estimulava a entrada de capital no campo, como também não contribuía para proletarização dos camponeses. Existia uma barreira estrutural de ocupação da terra pelo latifúndio com pequena utilização da força de trabalho e pelos minifúndios que utilizam o trabalho familiar, o que incide na aplicação de tecnologias para maior produtividade, “associada à estratégia das elites capitalistas de controlar os problemas trabalhistas pela formação de um exército de reserva de trabalhadores subempregados ou desempregados” (*idem*, p. 297).

As articulações em defesa da reforma agrária começam nos anos 1970 com o processo de redemocratização política no Brasil, intensificada com o governo civil de 1985 e a Constituinte em 1987 e 1988. Caldart *et al.* (2012) relatam que os movimentos sociais do campo retornam e nacionalizam as lutas pela posse da terra. Antes disso houve duros anos de ditadura militar, mas em 1969 é aberta a Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA e a Comissão Pastoral da Terra – CPT, em 1975, e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, de 1963, em defesa dos povos do campo e mobilizações pela reforma agrária.

Em 1980 é criada a Campanha Nacional pela Reforma Agrária – CNRA por entidades do campo e o MST, que desemboca em 1990 com o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e justiça no campo, o FNRA. Em 1985 houve o lançamento do I Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, pelo governo Sarney, e a Constituição de 1988. Com a criação do Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais – DNTR a Articulação Sindical Sul é produzida para o prolongamento deste departamento, pelo CPT e o Movimento de Atingidos por Barragens – MAB, também recém-criados. O DNTR, criado pela Central Única dos Trabalhadores – CUT, defendia a liberdade e autonomia sindical (SANTOS, 2011), articulando sindicatos de trabalhadores rurais e departamentos estaduais (DETRS) em lutas por direitos e por terra, fortalecendo a bandeira da reforma agrária e entidades agrárias.

Com a filiação da CONTAG à CUT, em 1990, fica dissolvido o DNTR, mas sai fortalecida a luta e defesa do Estatuto da Terra, já que em 1987 os movimentos sociais pressionaram a incluir um capítulo sobre reforma agrária na nova Constituição (CALDART *et al.*, 2012). Todavia, muito embora a emenda tenha sido acolhida e a reforma acatada pela Constituição (art. 184 a 186), “a inclusão do conceito de ‘terras produtivas’ (e a proibição de desapropriação das mesmas, conforme art. 185) foi – e continua sendo – considerada uma derrota, levando as entidades e movimentos a retornar às mobilizações e lutas diretas por terra” (STEDILE, 2012, p. 108). A ampliação da ocupação de terras promulga a “Lei da Reforma Agrária” – Lei nº 8.629, de 25/02/1993. Cinco anos depois o FNRA é estabelecido nacionalmente, e atualmente é composto por mais de 40 movimentos sociais, organizações do movimento sindical rural, entidades de representação, pastorais sociais e Organizações Não Governamentais – ONGs.

No ano de 1997 as discussões de preparação da conferência, após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, realizado pelo MST em julho do mesmo ano, quando algumas entidades desafiam o movimento a levantar discussões mais amplas sobre educação no meio rural brasileiro. No ano seguinte surge o PRONERA, instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998. A II Conferência Nacional trouxe, então, argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina educação rural (RIBEIRO, 2012, p. 260); em 2002 a educação básica do campo teve aprovação do parecer do CNE nº36/2001, relativo às diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo.

As lutas que são travadas pelo direito à educação – infantil à Universidade – expressam um entendimento comum possível naquele momento: o acesso à educação do campo deve ser garantido porque ela é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito dos espaços públicos e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real, e não apenas um princípio abstrato, em prol da transformação da realidade nas áreas de reforma agrária e para o conjunto dos trabalhadores do campo (MOLINA E JESUS *et al.*, 2004).

Logo, a constituição da categoria de educação do campo aconteceu na década de 1990, fortalecida pelos movimentos populares sociais do campo, mas também num contexto de avanço das políticas neoliberais. Na luta pela reforma agrária no Brasil o setor de educação do MST é responsável por retomar a luta política em defesa da educação popular, a partir de 1997 (CRISTO, 2015), também contribuindo para a realização da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, em 1998. Neste momento, de acordo com Caldart (2004),

inaugura-se a educação do campo como nova referência para o debate e a mobilização popular, deixando para trás a educação rural. O MST, junto com os demais movimentos, reconhece-a a partir da II Conferência, em 2004.

Origina-se como educação básica do campo no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO, de 27 a 30 de junho de 1998, quando passa a ser chamada de educação do campo a partir das discussões do seminário nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, reafirmada na II Conferência Nacional, em julho de 2004. Tal afirmação fez-se necessária porque o movimento não queria apenas uma educação de escola formal, para, além disso, lutava pelo direito ao “conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade” (CALDART, 2004, p. 258), portanto, o direito à escola pública do campo compreende uma educação que vai da educação infantil à Universidade.

Em seguida, o MEC cria um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT. Mesmo com a participação de representantes das organizações e movimentos sociais que compunham a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, os representantes do governo no grupo elaboram uma agenda para que o próprio Ministério execute.

Ocorre aí uma inflexão na relação Estado-sociedade na temática da Educação do Campo. Isto é, a historicamente pesada e refratária estrutura do MEC à participação social se flexibiliza e se dispõe a cumprir um papel que é sua obrigação, conforme reivindicam os sujeitos da Educação do Campo e preveem as normas instituídas (MUNARIM, 2011, p. 6).

Na análise do autor, é naquele cenário que o Movimento de Educação do Campo “começa a dar sinais de arrefecimento” (*ibidem*). Cumprindo agenda determinada pela Articulação Nacional – em movimento contrário à agenda executada pelo MEC – o movimento tem mudança de qualidade, acarretada pela instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; mudam-se estratégias – como a promoção de seminários estaduais sobre Educação do Campo com Coordenação Geral para cuidar dos assuntos da educação do campo, logo após, inclusive, desembocando no desfecho da articulação, desmobiliza-se o processo iniciado com efervescência da produção de políticas públicas no cerne da educação para o povo do campo.

Assim se deu a correlação de forças que possibilitou que os movimentos de luta pela terra ocupassem o Estado e atendessem em parte às demandas dos trabalhadores em luta. Pelo menos o acesso à educação contextualizado à necessidade rural real. Mas como isso inclui o acesso à terra, às condições de trabalho e às condições de saúde no campo? Este espaço

existiu antes da aliança democrático-popular e a conciliação de classes que se iniciou em 2003? Poderemos analisar as respostas logo mais no texto, quando trataremos sobre os Manuais de Operações do PRONERA.

1.3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA

“O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA, principal expressão do reconhecimento do Estado às demandas populares por Educação do Campo” (DE PAULA, 2015) foi criado em 16 de abril de 1998 pela Portaria do Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, enquanto pauta do Movimento Nacional da Educação do Campo pela negação histórica dos direitos aos trabalhadores do campo. Por ser um programa educacional específico para esta população é justificado pela constatação expressa do Censo da Reforma Agrária (SANTOS, 2012, p. 632) de que nos projetos de assentamento havia um índice acima da média de analfabetismo e escolaridade extremamente baixa decorrente da ausência do poder municipal e estadual público na organização de condições de educação.

Naquele ano o governo de Fernando Henrique Cardoso – através de seus órgãos representantes – formulou em parceria com as universidades e os movimentos sociais do campo o primeiro manual de operações da nova política de governo. A ferramenta apresenta, de antemão, a parceria como estratégica para fortalecer a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos assentamentos da reforma agrária, diminuir as taxas de analfabetismo e cumprir as exigências do mercado agrícola. Percebem-se, na própria formulação do texto, as fortes expressões da ideologia burguesa em manter a ordem e o poder sobre as esferas da sociedade, e um exemplo disso é o uso do termo rural de forma repetitiva, como exemplo “movimentos sociais rurais” em referência aos movimentos sociais do campo, ou educação rural ou para área rural – consideramos o termo reprodutivista a forma intencional de manter a lógica conservadora da política que limitou a educação do povo do campo às determinações urbanocêntricas.

Esse primeiro documento, de 1998, aponta os professores e estudantes das universidades parceiras como responsáveis pela capacitação dos monitores assentados para que estes pudessem assumir as aulas do programa em suas comunidades. O tópico que trata do histórico do PRONERA alude aos partícipes do I ENERA – GT-Reforma Agrária/UNB, MST e UNICEF, além de 29 universidades – que elaboraram conjuntamente seus conceitos e princípios; definindo-o como política pública específica para estimular, propor, criar,

desenvolver e coordenar projetos educativos da reforma agrária: EJA, formação continuada aos educadores do ensino fundamental, formação técnica para produção e administração rural e produção de materiais didático-pedagógicos demandados; e principiando-o em caráter interativo – parcerias, multiplicador – ampliação, e participativo – necessidades identificadas pela comunidade para elaboração, execução e avaliação das fases do projeto.

Os beneficiários do programa naquele manual eram, diretamente, assentados, agentes comunitários e alunos de universidades; indiretamente, as comunidades e os movimentos. Já a gestão era composta por conselho deliberativo, coordenação com três comissões: executiva, pedagógica e administrativa, e conselhos estaduais com coordenações locais. De acordo com Miranda (2017, p. 36), “foi nessa versão do Manual de Operações que houve uma maior inserção de sujeitos coletivos da sociedade civil e da sociedade política no Conselho Deliberativo Nacional”. Os pressupostos apontam para uma educação popular básica com metodologia voltada para a realidade dos assentamentos e o cotidiano agrário, e uma “concepção de educação recuperadora da cidadania do trabalho rural” (BRASIL, 1998), no entanto o interpretamos como um texto alinhado ao ideal de dignidade burguesa, de trabalho explorado.

Três anos após a elaboração deste documento, em 2001, ainda no governo FHC – segunda gestão –, novo manual foi lançado para acompanhamento e avaliação dos projetos. O objetivo era orientar as universidades, os movimentos sociais e demais interessados sobre os procedimentos para apresentação dos novos projetos de EJA, a fim de erradicar o analfabetismo nos territórios do campo brasileiro. A estrutura burocrática foi alterada para associar aqueles princípios teórico-metodológicos a princípios operacionais, além da gestão que ficou dividida entre nacional com direção, colegiado executivo e comissão pedagógica, e gestão estadual. Este manual encarregou-se de delimitar as atribuições de cada parceiro do programa: as instituições de ensino pública e privadas sem fins lucrativos, os movimentos sociais do campo, a superintendência regional e as secretarias estaduais e municipais de educação – essa nova configuração centraliza as deliberações do programa nas mãos do INCRA e secundariza as demandas realizadas pelos movimentos, bem como as universidades, que também perderam espaço.

No ano de 2004, pós-eleições presidenciais, que leva à frente do Planalto o Partido dos Trabalhadores – personificado pelo Presidente Lula, um novo Manual de Operações do PRONERA é elaborado. Este documento destaca os princípios da educação do campo para orientar os projetos, e tal referencial fortalece a difusão do modelo educacional pelos apontamentos teórico-metodológicos que imprimem aos parceiros como possibilidade de

projeto educacional; diante disso, amplia-se a oferta de projetos também para o nível superior, acrescenta-se a Pedagogia da Alternância como pressuposto metodológico, igualmente considera os elementos formativos propostos pela CONTAG nos anos 1990 e, sucintamente, os princípios educativos debatidos pelo MST.

“As três primeiras versões do Manual – 1998, 2001 e 2004 – no que se refere ao modelo de gestão e aos pressupostos teórico-metodológicos, percebe-se significativas mudanças com relação ao protagonismo dos movimentos sociais do campo”, analisa Miranda (2017, p. 131), ressaltando também a centralização da gestão nacional pelo INCRA, colocando em segundo plano os movimentos do campo e as universidades, no que tange às instâncias deliberativas de recursos orçamentários (ele continua tripartite – o INCRA é a fonte dos recursos com o governo federal, mas as demais instâncias estão ativas no processo, a correlação de forças se faz muito mais sutil).

A mudança no governo federal modifica também, substancialmente, a política brasileira. Para Munarim (2008), “trata-se de um momento histórico rico em oportunidades, bem como, e ao mesmo tempo, de extremo risco já que o movimento social pode imiscuir-se na gestão do Estado e desaparecer como tal”. E, de fato, isso começa a ficar nítido no segundo mandato do governo, em que os movimentos sociais começam a perder mobilidade, pois diversas contradições internas no governo refletem as ingerências do modelo de política neoliberal – impedindo o enraizamento de proposições inovadoras e manifestando-se através de medidas pseudodemocráticas que demonstram o conflito de interesses da gestão estatal com a sociedade civil.

Para Frigotto (2011), numa perspectiva crítica, a leitura que se faz da educação brasileira na primeira década do século XXI é que o governo Lula não disputou um projeto antagônico de educação, nem no conteúdo, nem no método e nem na forma. Em contrapartida, assinala a criação de 14 novas universidades federais, com abertura de concursos públicos, criação de 214 novas escolas vinculadas aos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, atuais Institutos Federais – IF, efetivando cerca de 500 mil matrículas, além do “apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento Sem Terra e às suas iniciativas no importante processo de alterar a concepção e as práticas de Educação no Campo” (p. 244). Corroboramos tal leitura e a fortalecemos através da continuidade dessa apreciação, estabelecendo relações de produção do conhecimento científico e sistematizado com as condições do seu acesso à população interessada.

Podemos considerar que este período específico – a partir de 2003 – é o momento em que se estabelece uma aliança democrático-popular e, portanto, uma tentativa de conciliação

entre as classes no Brasil. A estratégia do Partido dos Trabalhadores – PT firmou um pacto de governabilidade com os capitalistas brasileiros, promovendo várias ações em prol dos seus interesses, ao mesmo tempo em que operavam ataques contra a classe trabalhadora, “como a reforma da previdência, o rigor na aplicação do ajuste fiscal, a lei antiterrorismo que criminaliza as lutas sociais, a entrega do pré-sal, o abandono da reforma agrária, o código florestal e o código de mineração, a liberação dos transgênicos, e uma lista que não caberia neste espaço” (IASI, 2016, p. 4).

Logo, a luta de interesses dentro desta conjuntura freou possíveis avanços no setor da reforma agrária no Brasil. Exemplo desta assertiva é, de acordo com Taffarel (2011), o novo Código Florestal, que beneficia mais os latifundiários do que a própria preservação da natureza, além do antigo Estatuto da Terra, que regulamenta a propriedade privada de terras brasileiras – essa luta pode ser identificada diante do acesso ou não às políticas públicas pela população do campo, sejam elas políticas de Estado ou políticas de governo. Frente a um perfil socioeconômico de profunda desigualdade de acesso a tais políticas entre os povos das zonas rural e urbana é que o governo Lula/PT começou a produzir programas de governo que propunham diminuir essas disparidades.

Dados publicados como resultado da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – I PNERA, no ano de 2005, pelo INCRA/PRONERA, em parceria com o INEP e o MEC, apontam que a situação de escolaridade da população em 8.679 escolas nos assentamentos do Brasil é de 23% autodeclarados analfabetos. Então a educação fundamental até os quatro anos iniciais foi considerada aceitável dentro dos patamares estabelecidos, porém o restante do ensino fundamental e o médio foram negligenciados, e apenas 1% deles acessa o ensino superior.

Pautado nisso, no ano de 2010 o Ministro da Educação, Fernando Haddad, assina decreto que estabelece definitivamente o PRONERA como política pública de Estado, e não mais de governo, transformando-a concretamente de programa em política.

Tal decreto legislou, no artigo primeiro, a educação do campo para ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo, desenvolvida pela União com colaboração dos estados, Distrito Federal e municípios, de acordo com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação e este decreto. Define ainda o que são populações do campo e o que é escola do campo, além de suas atribuições. O texto ainda compreende os princípios da educação do campo e a responsabilização da União quanto à criação e implementação de mecanismos para manter e desenvolver a educação do campo nas

políticas públicas educacionais, até para superação das defasagens históricas de acesso à educação escolar pela população do campo.

A União e o Ministério da Educação – MEC, desde o decreto, devem prestar apoio técnico e financeiro para os demais segmentos correspondentes à educação do campo via editais federais, a educação básica é assegurada pelas escolas do campo que são de responsabilidade dos municípios. O decreto também formalizou a formação de professores para a educação do campo e destinou recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários para questões específicas do campo; anuncia organização e funcionamento da educação básica através das Escolas de Famílias Agrícolas e superior com a metodologia da Pedagogia de Alternância, com calendários para fases do ciclo produtivo e condições climáticas; também, a alimentação escolar deve ser garantida de acordo com os hábitos dos estudantes do campo.

O Decreto dispõe dos requisitos e procedimentos para apresentação da forma peculiar de educação, trata das parcerias com as entidades públicas e delimita a execução do PRONERA pelo INCRA (e não pelo MEC, debate que até hoje é pautado em algumas instâncias). Seus objetivos ali são: oferecer educação formal para jovens e adultos do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, a fim de melhorar as condições da educação para as populações do campo e proporcionar melhorias em todos os âmbitos para seus beneficiários, os quais são determinados no artigo 13 como assentados criados ou reconhecidos pelo INCRA e pelo Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF.

O apoio a projetos de alfabetização, formação profissional com ensino médio técnico e pós-graduação, bem como a capacitação de educadores, a formação continuada, os materiais, estudos, pesquisas e seminários, debates e outras atividades para fortalecer o PRONERA, estão dispostos no artigo 14. Os próximos artigos, 15, 16, 17, 18 e 19, correspondem aos projetos com recursos custeados pelo INCRA, assim como sua gestão também corresponde ao órgão. Por vias do Decreto, a política passou a contar com uma Comissão Pedagógica Nacional e firmou-se que a União conta financeiramente com o orçamento consignado pelo MEC e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, vigorando naquela data.

Novo Manual de Operações foi elaborado para o ano seguinte, no governo da Presidenta Dilma Rousseff. Este documento, lançado em 2011, é revisado e reimpresso em 2012 (apenas com imagens das salas de aula, professores e estudantes do programa), ambos são expostos em dez capítulos que tratam do PRONERA, os projetos atendidos por ele, sua organização, parceiros, normas, custos e procedimentos licitatórios. É nesta nova elaboração

que se inclui o nível de especialização para novos projetos atendidos pelo Programa. Os objetivos são modificados e expostos da seguinte maneira:

I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento; II – melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; e III – proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2012, p.13).

O público beneficiário, que desde o manual de 2004 se expressa como população jovem e adulta dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, mantém-se como tal. Da mesma maneira, ratificam-se os princípios da inclusão, participação, multiplicação, parceria, diálogo, práxis, transversalidade e equidade; continua a mesma forma de gestão, que exclui os movimentos sociais da principal instância deliberativa do PRONERA, como já citado, limitando-os meramente à comissão pedagógica e às gestões estaduais – fato que se concretizou desde o manual de 2001, quando a participação dos movimentos restringiu-se ao Colegiado Executivo e à comissão que até hoje lhe cabe; apenas na primeira gestão estes sujeitos puderam integrar o Conselho Deliberativo Nacional.

A gestão do governo Dilma elabora mais dois manuais de operação, nos anos de 2014 e 2016. As disposições sobre o PRONERA, em sua esfera teórico-metodológica e sobre a esfera operacional, correspondente às normas e roteiros para projetos de todos os níveis – EJA, médio e técnico profissionalizante, superior e pós-graduação – com um bloco específico esta última, condizente a três capítulos – especializações, residência agrária (para cursos e concessão de bolsas) e pós-graduação stricto sensu, o que possibilitou a abertura do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

De acordo com a página de apresentação no site do curso, “trata-se do único Mestrado em Educação do Campo existente no Brasil até a atualidade”, onde também cita a submissão do programa à Avaliação Quadrienal Capes 2013-2016, cujos resultados foram publicados em setembro de 2017, estando aprovado e reconhecido⁸.

Ademais, desde o manual de 2014 foi adicionado o princípio da democratização do acesso à educação. Visto isso, corroboramos a análise crítica que Miranda (2017) faz às alterações nos manuais de operação do PRONERA que reverberam diretamente na dinâmica da política, por exemplo, a centralidade do INCRA ao que compete a gestão deliberativa, que

⁸ Disponível em: <<http://www1.ufrb.edu.br/ppeducampo/apresentacao>>. Acessado em: 14 jun. 2019.

se torna perene em todos os documentos desde a promulgação de 2004, “evidenciando os limites e desafios das ações dos sujeitos coletivos do campo no Brasil nos governos do PT” (*idem*, p. 131).

Se em 2011 os movimentos sociais do campo foram inseridos como assessoria e consultoria por meio da Comissão Pedagógica Nacional, em 2014 tal inserção é escamoteada numa arguição textual que trata da formação da comissão por representação da sociedade civil e do governo federal, sem sequer citar quais representantes serão estes. Na versão de 2016, volta a citar os movimentos, especificamente como comissão pedagógica, da seguinte maneira: “representantes de instituições de ensino, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Educação, movimentos sociais e sindicais na condição de representantes da sociedade civil e INCRA” (BRASIL, 2016, p. 24).

Atualmente, segundo o Manual de Operações de 2016, enquanto política pública do governo federal, o PRONERA continua específico para a educação formal de jovens e adultos assentados da reforma agrária e crédito fundiário. Ampliou-se no sentido de proporcionar também a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno, o que atendeu à demanda da grande maioria da população assentada. Até o momento da formatura da Turma Elizabeth Teixeira, segundo o documento oficial do programa, seus projetos educacionais são de alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio nas modalidades EJA e profissionalizante, ensino superior e pós-graduação, e residência agrária, o que expõe a ideia de expansão de seu atendimento.

Contudo as narrativas apresentadas acima, no tocante a seu histórico, constataam a veracidade da análise de Munarim (2008, p. 4) sobre

as sutilezas da estrutura da gestão estatal na convivência com os sujeitos da sociedade civil (...). Por vezes, a estrutura arraigada e pré-existente não permite que proposições de inovação (...) se enraízem no âmago do Estado, outras vezes, o próprio 'novo' governo não as quer.

Condição que demonstra a manutenção da velha política no que tange à educação do campo. Mediamos com Miranda (2017, p. 132), “sem negligenciar possíveis retrocessos, pode-se inferir que a construção desse programa, (...) a partir de um modelo de educação construído *por e com eles* e não *para eles*. Com isso, buscou negar o modelo hegemônico de educação rural”.

No contexto educacional do campo a educação superior vem sendo construída em meio a uma relação, composta de contradições em sua íntegra, entre movimentos sociais,

Estado e governo. Para sustentação dos cursos superiores para beneficiários da reforma agrária, as universidades, movimentos e organizações que os defendem, têm vivido um cenário de enfrentamento político e jurídico, a exemplo das ações civis públicas – ACP movidas contra estes cursos do PRONERA (SOUZA, 2013).

As Pesquisas Nacionais sobre a Educação na Reforma Agrária⁹ – PNERA, ao constatar as precárias condições das escolas rurais, impulsionaram a atuação do PRONERA para o ensino superior, começando com a Pedagogia, depois as Ciências Agrárias, seguido das demais formações até os cursos de pós-graduação ofertados em universidades brasileiras. Entretanto o ponto de partida que levaremos em consideração é que o programa se caracteriza pela valorização dos trabalhadores do campo e suas particularidades, em contraponto ao cunho da educação rural, “vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo” (*idem*). Estamos tratando de uma concepção de educação que se reivindica política, e que em sua práxis extrapola inclusive os muros institucionais – a educação do campo.

O cenário atual – de concentração da terra, migração de trabalhadores do campo em direção às cidades, constante desemprego e conflito – tem o contraponto dos movimentos sociais do campo organizados. Com a ampliação do PRONERA para educação superior e até o momento em que se oferecem apenas cursos para formação de professores não parece incomodar nenhuma força burguesa, mas no momento em que se abre o leque de possibilidades, com os cursos de Agronomia, Direito e Medicina Veterinária, entra em efervescência uma série de tentativas para frear um movimento que mostra o seu tamanho pelo caráter, força e também pela quantidade de ações civis públicas abertas em prol de não legitimar que:

Foram os movimentos sociais de trabalhadores rurais que trouxeram para o ordenamento jurídico-educacional (...) a concepção da Educação do Campo. (...) as diretrizes (...) publicadas em 2002, e as diretrizes complementares publicadas em 2008. (...) ao lado do decreto presidencial de 2010, (...) são sinais dos frutos advindos da luta (...) pela efetivação do direito à educação entre os povos do campo (SOUZA, 2013, p. 4).

A autora pauta a aprovação da Constituição em 1988, com características de “constituição cidadã” e “constituição social”. Relacionando os textos constitucionais com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em atendimento ao debate das lutas sociais

⁹ Ver em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2410&catid=202>. Acessado em: 14 jun. 2019.

construídas no século XX, em particular às demandas da classe trabalhadora; para ela, “os direitos vão sendo positivados no texto constitucional, ao passo que sua efetivação depende, em muitos casos, da forte atuação da sociedade civil organizada” (*idem*, p. 3); considera que podemos, da mesma forma, pensar as lutas pela terra.

As abstrações apreciadas acima nos possibilitam considerar a arranhadura contra-hegemônica do PRONERA. Entendendo os limites para efetivação do mesmo no âmbito do Estado, há de se considerar a expressiva dimensão dos ganhos para a classe trabalhadora do campo quanto aos direitos básicos humanos; a insistente atuação dos movimentos e organizações sociais do campo tem garantido que a educação enquanto direito chegue às regiões camponesas com as especificidades fulcrais ao desenvolvimento humano dos sujeitos que vivem ali. No próximo ponto analisaremos como, por dentro do programa, estes sujeitos têm conseguido acessar o saber jurídico, assim como aferir a real importância deste acesso.

1.3.1 O PRONERA Direito e o acesso ao saber jurídico

A história da luta por uma formação dos trabalhadores voltada para a competência técnica e o compromisso político com os trabalhadores do campo que envolve: o acesso aos conhecimentos sobre a terra, os ciclos da natureza e a ciência e tecnologia já desenvolvidas para manejá-la; o acesso aos conhecimentos para a preservação da saúde e da vida dos trabalhadores do campo; e o acesso aos conhecimentos jurídicos para fazer a disputa na esfera jurídica. É aqui que surge a demanda pelo curso objeto dos seus estudos.

Morais (2015) destaca a década de 1980, quando a crítica da educação jurídica, a explosão de cursos e as soluções curriculares refletem os avanços pós década de 1970 – quando com a crescente industrialização, a modernização do campo e o levante das camadas populares em busca de direitos – desembocam na luta pela redemocratização do país. Num cenário novo que ascende a necessidade de respostas sobre a formação jurídica, conforme afere o autor, ela também assume importante papel político, mas, ao inverso, afloram-se cursos jurídicos nas instituições privadas de ensino, oferecendo currículo mínimo como se fosse pleno e iniciando, assim, o fenômeno da mercantilização da educação (*idem*).

Depois disso acontece sua regulamentação e no século XXI surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre o modelo de descontextualização, dogmatismo e interdisciplinaridade da educação jurídica.

Sobre a temática da Educação Jurídica ou Formação, Moraes (2015) fala em substituição ao termo *ensino jurídico*, enquanto o epicentro – formal ou informal – das

manifestações do ensino, da pesquisa e da extensão (ou da práxis acadêmica), para garantia através de um conjunto de práticas, técnicas, teorias, métodos e experiências, a apreensão e reflexão do fenômeno jurídico (*idem*, p. 53). Para Vuelta (2013), o positivismo jurídico é o paradigma dominante como negação ao pensamento jusnaturalista de características metafísicas do final do século XIX.

A criação dos cursos jurídicos no Brasil buscava: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, para promover integração ideológica do Estado Nacional; b) garantir a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia para gerir o Estado; segundo Morais (2015), o ensino jurídico era encarado como fonte da política. O autor fundamenta-se nos apontamentos histórico-críticos e a criação dos cursos jurídicos no Brasil, segundo ele, durante o regime militar, a burocratização e tecnização tomaram conta das universidades; a reforma universitária, através da Lei nº 5.540/68, massifica nas universidades a ideologia que escamoteava as relações funcionais entre o sistema educacional brasileiro e o conteúdo socioeconômico capitalista.

Naquele momento a educação superior incorpora-se a uma lógica de burocracia e tecnicismo, de inovações tecnológicas proporcionadas pela industrialização e progressismo; as ciências humanas, naquela época, tinham papel utilitarista e pragmático para as instituições. Morais (2015, p. 21) aponta um legado conectado com a “despolitização travestida de tecnicismo” e cita o termo *educação jurídica* como a real referência ao saber acessado nos cursos de Direito do Brasil. Na modernidade, para ele, a característica ideológica da cultura jurídica brasileira é um perfil de formação voltada ao estudo das leis e decretos para uma formação técnico-jurídica.

Os cursos de Direito dentro do PRONERA têm seu surgimento em 2007, com a primeira Turma Especial de Direito para beneficiários (as) da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar na Universidade Federal de Goiás, intitulada pelos próprios estudantes como Turma Evandro Lins. Melo *et al.* (2018), Vuelta (2013) e Morais (2015) são unânimes no discurso de que a criação da turma não foi bem recebida pelos setores hegemônicos da sociedade relacionados ao saber jurídico de ensino superior, especialmente pelo seu caráter elitista.

“Em 23 de junho de 2008 o MPF ingressou com ACP, visando extinguir o curso, sob a alegação de que ‘há desvio de finalidade’ na proposição de uma turma especial de Direito” (SOUZA, 2013, p. 7). Solicitou a declaração de ilegalidade do convênio estabelecido entre INCRA e UFG com a utilização de recursos do PRONERA, e a extinção do curso. Morais (2011) diz que este embate se encontra dentro de um contexto tradicionalmente conservador,

o da Educação Jurídica, e que os próprios princípios constitucionais que são elencados pretendem escamotear esta ideologia de conservação. Para Souza (2013), isso representa a predominância da formação superior da elite em detrimento da formação da classe trabalhadora.

O fato é que nos diversos setores da sociedade algumas esferas, como as leis e todo saber jurídico, se expressam costumeiramente enquanto ícone de poder hegemônico de exclusão (*idem*), e no setor acadêmico não é diferente. Entretanto, mesmo com as fortes investidas do capitalismo agrário e do setor Judiciário movendo novas ações civis públicas, continua a acontecer a implantação de outros cursos de Direito (VUELTA, 2013) na perspectiva do programa educacional; isso por que a materialidade e dinâmica do PRONERA garantiram a ampliação do debate sobre as instituições políticas públicas de educação do campo, como agricultores familiares e quilombolas.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana observa-se que primeiramente o PRONERA foi instituído para alfabetizar um contingente expressivo da população do campo. Segundo Miranda (2017), um total de 2.400 jovens e adultos acampados e assentados, em 41 cidades da Bahia, receberam instruções de alfabetização através do Programa na UEFS; por esta razão, e tendo em vista um curso em Direito peculiar, que preconiza o acordo mútuo entre a dogmática jurídica e as teorias críticas (UEFS, 2011), abriu interesse para as lideranças do MST, que viram no curso um potencial de materialidade para mais um projeto de efetivação de uma Turma Especial em Direito, assim como já ocorria na UFG.

Outros projetos do PRONERA eram também gestados simultaneamente durante aquela conjuntura, e estão efetivados nos dias de hoje. A demanda surge dos movimentos sociais para a Universidade de Feira de Santana (UEFS, 2011), em um momento em que já se contavam com várias experiências consolidadas pelo PRONERA, e algumas outras em processo de andamento, a exemplo do curso de graduação em Pedagogia da Terra (SILVA, 2014), na UNEB, concluído em 2010, e outros cursos em áreas diversas de ensino superior.

No caso do curso de Direito, formaram-se três turmas no âmbito do PRONERA, – Evandro Lins, na UFG, Eugênio Lyra, na UNEB, e Elizabeth Teixeira, na UEFS. Encontram-se em andamento o curso da Universidade Federal do Paraná – UFPR e o da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, abertos em 2015 e 2016, respectivamente, além de uma segunda turma na UFG, e mais dois projetos já aprovados – na Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, uma segunda turma na UNEB e na Universidade Federal do Piauí – UFPI), este último para comunidades remanescentes de quilombos.

Dados do livro *O Direito e a Educação do Campo: experiências, aprendizagens, reflexões* – elaborado pela Editora da UEFS em parceria com os atores da Turma Elizabeth Teixeira – apontam números de 101 formados e 169 em formação, em fevereiro de 2018. Atualizamos estes dados após a formatura da UEFS, e em junho de 2019 são 138 bacharéis em Direito pelos cursos especiais do PRONERA, com 132 em formação, levando-se em consideração que os 47 estudantes do Paraná se formarão em 2019¹⁰ e que a expressiva maioria de estudantes concentra-se nas regiões Norte e Nordeste, onde, de acordo com Melo *et al.* (2018), a distribuição de educandos corresponde “aos anseios por defesa de direitos no campo, onde existem mais violações” (*idem*, p. 68); sobretudo, corroborando o autor, constatamos o retorno positivo dos cursos de formação jurídica do PRONERA, quando acessamos a informação de que a grande maioria dos educandos egressos de seus cursos foi aprovada no exame da OAB, mesmo antes de suas formações (*ibidem*), na Bahia, no ano de 2018.

Para Cristo (2015), é entre os séculos XX e XXI que se estabelece no território brasileiro um movimento popular de educação que se diferencia dos demais por sua formação constituída entre o proletariado camponês e os grupos políticos organizados, dos quais faziam parte o Movimento Nacional pela Educação do Campo (MUNARIM, 2011). Cristo (2015) afirma que é neste momento que acontece uma nova ascensão da educação popular, e dentro dos movimentos sociais do campo será denominada educação do campo. Miranda (2017) assegura que dentre as proposições desses grupos era possível encontrar no fim do século XX o Movimento por uma Educação do Campo, protagonizado logo mais pelo PRONERA (O ENERA – primeiro encontro inicia este debate em 96, depois vem o programa com o Movimento ampliado). Por conseguinte, a educação do campo torna-se fruto de uma organização coletiva dos camponeses, que, segundo Vendramini (2007), intercorre através do desemprego, precarização do trabalho e ausência de condições materiais de sobrevivência para todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A educação rural oferecida aos povos dos campos começa a perder força após a organização do Movimento Nacional pela Educação do Campo, e consequente construção da Educação e da Escola do Campo. Uma luta declarada pelos (as) camponeses (as) pela terra e pelo território, a educação do campo é considerada política territorial e deve estar onde vive a população interessada (DE PAULA *et al.*, 2015), entendendo o “campo como território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de

¹⁰ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2019/02/06/turma-de-direito-do-pronera-se-formara-em-2019.html>>. Acessado em: 14 jun. 2019.

organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio” (FERNANDES, 2005, p. 5) e o território como espaço geográfico e político onde a população que nele mora desenvolve seus projetos de vida (*idem*).

Desta forma, o balanço histórico do Movimento Nacional pela Educação do Campo, o PRONERA, o Curso Especial de Direito da UEFS e a Turma Elizabeth Teixeira, foco da investigação, nos auxiliaram a responder *como o saber jurídico contribui para a luta dos trabalhadores do campo*. A primeira resposta que conseguimos trazer incide no papel da luta empreendida na realidade concreta, no sentido da práxis e da consciência de classe dos trabalhadores do campo. Os movimentos sociais, portanto, possibilitaram a efetivação de uma política de Estado, garantindo o acesso a um conhecimento secularmente negado e que lhes (a classe trabalhadora) instrumentaliza numa esfera fulcral da luta de classes, a educação, e em específico o saber jurídico, que os coloca numa situação de maior equidade, principalmente ao conhecer as ferramentas jurídicas burguesas.

2 CURSO ESPECIAL DE BACHARELADO EM DIREITO DO PRONERA-UEFS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Neste capítulo analisamos os documentos sobre a história do curso com o objetivo de expor as passagens que nos ajudam a entender a sua relevância para o movimento social do campo. Buscamos nesta análise as respostas à pergunta sobre a contribuição dos saberes apreendidos no curso que os auxiliarão no enfrentamento jurídico e político nos processos de luta pela terra.

O curso surge na Universidade Estadual de Feira de Santana sob a gestão do grupo Mais UEFS, encabeçado pelo então reitor José Carlos Santana, após um cenário de mobilização de professores e estudantes. Inspirado no exemplo da Turma Especial Evandro Lins, da Universidade Federal do Goiás – UFG, ratifica não apenas a possibilidade de relação entre o Curso de Direito e os movimentos sociais, como também a intervenção relevante da UEFS no semiárido. Entretanto é apenas no ano de 2012 que acontece o vestibular para ingresso da turma, no formato de Processo Seletivo Especial aprovado pela Resolução 050/2012 do CONSEPE, através também da aprovação do próprio Projeto Político Pedagógico do curso; a criação dessa segunda turma de formação jurídica superior para trabalhadores do campo beneficiários da reforma agrária sanciona importantes argumentos e avanços, repetindo o feito de tratar sobre políticas de acesso a terra e ações afirmativas.

Informações acessadas no histórico de construção da turma, em Veloso *et al.* (2018), dão conta da contribuição de um coletivo que se organiza em torno da academia, da ação política e dos sujeitos sociais do campo. Segundo a autora, a aliança estabelecida “entre a comunidade acadêmica da UEFS, os ambientes institucionais que davam base legal às demandas do projeto e os movimentos sociais” (*idem*, p. 175-176) reconhece a materialização da turma na Universidade, como “um recinto plausível para a garantia constitucional da educação como direito humano fundamental (...) engajados na luta (...) pela educação do campo” (*ibidem*); pautando um viés metodológico que assegurasse fidelidade de mudança de paradigmas e abrindo os espaços de um novo lugar de ocupação, o espaço acadêmico do Direito, outrora restrito ao mundo urbano. Esta argumentação corrobora o ideal de socialização do conhecimento jurídico, até então urbanocêntrico e restrito às camadas mais economicamente favorecidas na sociedade.

A proposta da UEFS foi aprovada em 2009 pela comissão pedagógica do PRONERA nacional. Após este fato, avançou-se nas relações institucionais entre a universidade feirense e o INCRA, até a assinatura do convênio em dezembro de 2011, com o objetivo de realizar o

curso, de acordo com o manual de operações do programa. Nele, os projetos têm como dever pautar a educação como forma de intervenção crítica na realidade (BRASIL, 2005), e é seguindo esta ideia que o PPP do curso implica o diálogo, na práxis e na transdisciplinaridade como instrumentos “didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa” (UEFS, 2011, p. 38). Ao pautar uma educação crítica sobre o real o projeto coloca em destaque a importância de acessar uma pedagogia que instrumentalize para a análise do concreto a partir da discussão coletiva.

A tramitação interna teve início com o projeto encaminhado à direção do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas – DCIS, em 26 de dezembro de 2011. O plano foi analisado e, depois de consubstanciado parecer, foi recomendado à aprovação, que se deu pela Proex (Pró-Reitoria de Extensão) em 3 de maio de 2012, através da Câmara de Graduação e do CONSEPE, onde fora despachado ao professor e conselheiro Eurelino Coelho em ato do então Reitor, em 7 de maio de 2012. A demanda foi acolhida e, em seu parecer ao processo 1406/2012, o referido professor aprova o projeto argumentando tratar-se de “um passo histórico para a universidade pública brasileira” e para a universidade feirense em particular. Essas palavras sobrepõem a ideia de democratização do conhecimento produzido pela Universidade, de modo a colocar a aprovação do projeto num patamar de conquista histórica.

Para justificar a assertiva, após fazer uma análise descritiva aprofundada da tramitação prévia para formação e efetivação da turma, o parecerista levantou dados relevantes para anunciar sua aprovação. Segundo ele, de acordo com o INCRA, menos de 1% dos assentados teve acesso ao ensino superior, bem como trabalhadores do campo estão entre os grupos sociais que dispõem de menos elementos para ter acesso à Justiça. Desta forma, interferir nessa realidade faz com que a Universidade cumpra seu papel social de contribuição com as políticas públicas de reforma agrária, e, além disso, atende à “necessidade de formação de profissionais qualificados para a luta pela reforma agrária nos vários planos do direito”; aqui está o ponto alto no que diz respeito ao domínio do conhecimento técnico jurídico pelos sujeitos coletivos do campo.

Veloso *et al.* (2018) destacam o momento em que a comissão cindira os trabalhos em duas linhas paralelas, uma de caráter acadêmico e a outra de caráter político. A primeira responsabilizou-se pela promoção de debates e deliberações do projeto, junto à gestão superior e demais instâncias colegiadas da Universidade; a segunda, concomitantemente, dialogava com os movimentos, com o PRONERA, INCRA, Tribunal de Contas da União e outras instituições fulcrais “à validação política e legal do projeto” (*idem*, p. 179); esta

tramitação foi congruente com a necessidade de manter as determinações dos órgãos acadêmicos, em contrapartida, a articulação girou em torno da construção de uma proposta que excluísse “os conceitos seletivistas consolidados nas instituições que elaboram as políticas dessas estruturas políticas” (*ibidem*), deste modo, constituiu-se uma narrativa aliada às práticas dos movimentos sociais. Com isto, a comissão buscou garantir a exclusão das premissas que coadunavam com os ideais liberalistas das teorias jurídicas que sustentam esta política.

Descritivamente, o pedido de reconhecimento do curso de Bacharelado em Direito obedece à Resolução 051, de 19 de abril de 2010, apresentada pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE N°78-A de 2010, trazendo anexos de comprovação das informações prestadas. São eles: o Estatuto da UEFS; o Regimento Geral; o PPP da turma – que provavelmente será usado para o curso especial em turmas subsequentes – já em tramitação, segundo informações acessadas pela pesquisadora no campo de investigação com os atores da turma; o Manual de Operações do PRONERA/INCRA/MDA; a Resolução do CONSEPE de aprovação do curso; o Termo de Convênio PRONERA-UEFS/INCRA; o Edital do processo seletivo/vestibular; aprovação da matriz curricular, ementário e fluxograma; o Regulamento do trabalho de conclusão de curso; o Regulamento do SAJ (Serviço de Assistência Judiciária) para prática jurídica; a Regulamentação das atividades complementares; a Regulamentação de bolsas da turma; as Propostas de trabalho de Tempo Comunidade; os Currículos dos membros das coordenações do curso; a Portaria da coordenação do curso; o acervo da biblioteca Julieta Carteadó; e o Inventário Patrimonial da UEFS – todos estes documentos dão conta de registrar as principais informações que tratam das especificidades do curso especial.

O marco inicial deu-se com o levantamento dos dados e consequente aprovação do projeto, possibilitando o início da tramitação para o vestibular – específico da turma – que cumpriu o Edital N°01/2012 com critérios da UEFS, avaliando as habilidades e pontuação mínima dos candidatos. Realizado pela Coordenação de Seleção e Admissão – CSA da Universidade cumpriu cronograma com oferta de quarenta vagas; se inscreveram 232 pessoas, efetivando uma relação candidato/vaga de 5,8. O número exato é de 191 famílias beneficiárias, de quatro assentamentos reconhecidos pelo Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF, e mais 36 famílias cadastradas pelo INCRA e um portador de necessidades especiais, conforme oferta do edital de seleção – que apresentava ainda o quadro de provas com os respectivos pesos, dotada de oitenta questões objetivas e uma redação, seu calendário de aplicação e disposição da correção, bem como dos critérios de habilitação,

resultados, recursos, matrícula com documentação exigida pelo convênio INCRA/UEFS, informações complementares, disposições finais e, por fim, planejamento e execução (UEFS, 2013). Estes dados comprovam a legitimidade do processo seletivo, que, assim como os regulares, seguiu as regras voltadas para vestibulares públicos, salvo as devidas peculiaridades dos sujeitos aos quais era destinado.

Após a tramitação do vestibular foi determinado pela resolução o prazo que é o marco final para concretização da análise do pedido de reconhecimento – o sexto semestre letivo, finalizado em agosto de 2016. Tal análise acompanhou o sistema de avaliação, responsável tanto pelo tempo escola – idêntico à orientação avaliativa do curso regular – quanto para o tempo comunidade, com instrumentos que variam de acordo com o componente curricular, podendo ser relatórios ou produções textuais. A matriz pedagógica vai tratar sobre o regime de alternância, bem como do currículo e da integralização curricular dos eixos: fundamental, profissional, formação prática, produção científica e trabalhos de conclusão de curso, além do núcleo complementar. Portanto, o objetivo do projeto de reconhecimento era expor o sucesso e as dificuldades encontradas frente ao modo diferenciado de metodologia adotada para a turma, condizente com as necessidades objetivas dos sujeitos que a compunham.

De acordo com os termos do pedido, a avaliação deve ser processual, contínua, reflexiva e multidimensional, com objetivo de consolidar o processo de construção e reconstrução dos saberes, habilidades e competências, de acordo com o plano de ensino dos componentes curriculares. A avaliação final está de acordo com o artigo 57 da resolução, que menciona os instrumentos de provas, análise de textos, trabalhos discursivos, escritos, relatórios de experiências e outros. O aluno aprovado com média final deve ter esta média superior a cinco pontos, e, se reprovado, deve pegar a disciplina no semestre seguinte, como e com o curso regular. Por ser uma turma única até agora, sem entradas subsequentes, o tema reprovação ainda era complexo, pois, se reprovado, o estudante ficaria com a carência de uma nova oportunidade para repetir a disciplina sob o regime de alternância.

Por isso, o projeto da turma/cursos especiais prevê um limite de reprovação com possibilidade de curso no semestre seguinte regular, sem prejuízo dos demais componentes curriculares ofertados, o que implica a quebra de pré-requisito, se houver necessidade, além de alternativas a serem implementadas na matéria após discussão do Colegiado e instâncias superiores.

Já a coordenação da turma se responsabiliza pelas situações de reprovação, que começaram a surgir a partir do quarto semestre letivo. Naquele período, datado de 3 de maio de 2016, houve uma reunião de colegiado onde se discutiram os casos de reprovação com a

probabilidade de oferta de uma disciplina diversa; até a data de produção do documento final de pedido de reconhecimento da turma, essa proposta ainda se encontrava em tramitação e seu conteúdo era utilizado como parâmetro das decisões da coordenação; no entanto registros de relatórios finais dos módulos dão conta de que os alunos reprovados em algumas disciplinas tiveram a oportunidade de cursar novamente os conteúdos em componentes oferecidos especialmente a eles, a fim de recuperar o aprendizado dos conhecimentos deficitários.

Sobre pesquisa e extensão, o pedido tratou dos projetos vinculados ao curso de Direito da UEFS, fazendo o desenho do PPP e culminando no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Alguns casos de discentes com projetos de extensão aprovados nos processos seletivos internos foram citados, e mais produção de artigos e textos apresentados por eles em eventos. Sobre a administração acadêmica cita-se o colegiado específico da turma/curso, com coordenadores e professores-orientadores próprios para acompanhar e supervisionar, além de orientar os estudantes; este colegiado conta ainda com representação discente, do INCRA (que foi posteriormente afastada por falta de condições objetivas do órgão de manter a presença nas reuniões) e do público beneficiário – responsável por acompanhar o processo pedagógico; somado aos professores curriculares que eram convocados a reuniões periódicas, sendo duas ordinárias no semestre e outras extraordinárias – de acordo com as necessidades. Nota-se uma organização cuidadosa com a formação completa dos estudantes da turma, bem como com uma gestão democrática.

O efetivo funcionamento da turma no processo de implantação é apresentado tendo como norte o artigo 11 da Resolução CEE Nº51/2010, que pretende expor e refletir os fatos que se desejam ser reconhecidos no projeto. Sempre com apresentação de análise crítica em relação ao que foi proposto inicialmente, relacionando a expectativa com a realidade e expondo os obstáculos deste projeto inovador; as informações do pedido são complementadas pelas considerações contidas nos relatórios apresentados periodicamente ao INCRA, conforme exige o convênio, legitimando e instrumentalizando sua concreta execução nos moldes do PRONERA – há, portanto, uma preocupação com a especificidade do projeto em relação às particularidades do público beneficiário em consonância com os documentos burocráticos que o regem.

Logo, o termo de convênio entre o INCRA e Universidade Estadual de Feira de Santana objetiva a realização do curso de Direito para quarenta beneficiários da reforma agrária de acordo com o Manual do PRONERA. Suas 21 cláusulas tratam do objeto e execução do curso, da obrigação das partes conveniadas – concedente e convenente, dos recursos orçamentários e financeiros que impetra de sete parágrafos para tratar de todas as

minúcias da temática, do cancelamento de restos a pagar, da contrapartida, da liberação dos recursos e cronograma de desembolso, das despesas vedadas, da contratação de terceiros, dos pagamentos, do controle e fiscalização, da rescisão, extinção e denúncia, da prerrogativa de responsabilidade, da prestação de contas, da restituição de recursos, da tomada de contas especial, das ações promocionais, da vigência, da prorrogação, da alteração, da publicação e do foro. É este documento que oficializa a relação de duas instituições públicas com intenção de efetivar um projeto ímpar de responsabilidade social, com a devida transparência que caracteriza as ações do movimento em relação a sua luta por direitos.

A avaliação final do projeto aponta os principais desafios sobre estrutura interna e crise do saber jurídico, com especial atenção à inserção na região do semiárido nordestino; além de oportunidades e experiências positivas do curso, com projeto em constante construção para produção de saber ajustável às exigências sociais e políticas conjunturais. Analisamos esta premissa como fulcral ao cumprimento dos objetivos sobre o acesso ao conhecimento da Universidade pública aos filhos e aos beneficiários trabalhadores da terra, portanto, dotadores de direito do seu domínio.

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Avaliamos as assertivas que compõem o documento central do curso, o PPP, e analisamos a metodologia da alternância proposta por ele. Anunciamos previamente a exposição da conjuntura em que surge a necessidade dos cursos jurídicos no Brasil e os nexos entre estudos jurídicos e construção das ideologias que sustentam a acumulação privada: o liberalismo e as teorias jurídicas que lhe representam.

A apresentação do PPP do Curso Especial de Bacharelado em Direito do PRONERA-UEFS enfatiza a luta pela posse da terra como objeto de estudos e a Universidade como território estratégico aos movimentos sociais. Aqui destacamos a importância do projeto da UEFS fazer essa defesa e ação efetiva na esfera da luta de classes no Brasil.

No entanto, o projeto salienta os conhecimentos jurídicos como prognóstico de política afirmativa e forma alternativa de educar. Associados às práticas pedagógicas – fazendo defesa pela Pedagogia da Alternância – e ressaltando as diretrizes curriculares dos cursos de formação de juristas como espelho das normativas gerais quanto aos conteúdos que devem compor uma área do conhecimento que trata do “dever ser” do corpo social; faz, ainda, defesa dos conceitos de *liberdade individual e justiça social*.

Entendemos que o fato de esta defesa aparecer no texto do projeto está associado ao contexto da conciliação de classes no Brasil. Consideramos os esforços de todas e todos os envolvidos pela garantia do direito à educação aos trabalhadores do campo, assim como constatamos seu sucesso, aferimos a apreensão da formação para si diagnosticada na práxis e no discurso dos sujeitos que o compuseram coletivamente; bem como afirmamos que a postura está de acordo com os resultados conquistados – as aprovações na OAB (domínio técnico do conhecimento jurídico), produção material de conteúdo científico e crítico às determinações sociopolíticas da realidade capitalista em livros, artigos e nas defesas públicas ao direito à educação, direito à terra e direitos humanos, sobretudo na prática cotidiana nos seus assentamentos e movimentos, e na vida. Muito embora, para ganhar condição de efetivar tudo isso, foi necessário se adequar às exigências e necessidade da burocracia burguesa.

Mais adiante no texto as seções do PPP configuram-se de: Apresentação com identificação da proposta, justificativa, objetivos, meta, proposta teórico-metodológica, perfil do egresso, organização geral do curso, proposta curricular, recursos humanos necessários e respectivas atribuições no projeto, além de cronograma de execução do projeto, acompanhamento e avaliação dos estudantes, gestão acadêmica da turma especial, instalações físicas, considerações (in)conclusivas, referências, referências eletrônicas e anexos. Como conteúdo da proposta o projeto traz o *objetivo de formar uma turma com quarenta vagas para beneficiários da reforma agrária*. A constituição da turma dar-se-ia a partir de processo seletivo específico, com edital obedecendo a critérios da UEFS (habilidades requeridas e pontuação mínima), além de acompanhamento geral do PRONERA e estabelecimento de outros critérios para candidatos e candidatas às vagas da turma. O anúncio é então de formação específica aos sujeitos do campo, trabalhadores e filhos deles.

Os objetivos específicos do PPP do curso levantam a necessidade do acesso à formação jurídica superior, pública e gratuita desses sujeitos beneficiados pelo curso, bem como a inclusão no meio jurídico, abrindo espaços para sua expressão através da produção científica. Pretende também democratizar a informação, a cultura acadêmica e o saber jurídico sistematizado; formar advogados e assessores jurídicos com visão crítica e conhecimentos técnicos aplicáveis à realidade dos movimentos sociais do campo, como multiplicadores do saber adquirido, pela garantia de direitos fundamentais e mediação de conflitos coletivos pela posse da terra, pela interação com a constituição e desenvolvimento de suas instâncias produtivas; nova hermenêutica centrada no paradigma do Estado democrático; e superação do discurso monolítico, o debate plural e raciocínio argumentativo, além da linguagem como prática social e sistemas simbólicos, para constituir novos sujeitos sociais.

Estes objetivos coadunam com a ideia de transformação das ferramentas jurídicas que instrumentalizam os trabalhadores com as ferramentas necessárias para a luta de classes. Tais objetivos foram explicitados na ocasião do Fórum Social Mundial, citado mais adiante. A atividade proposta na ocasião pretendeu "questionar não somente o modelo de educação jurídica, mas o próprio monopólio na produção do conhecimento jurídico" (Carta de Apresentação Turma Elizabeth Teixeira – PRONERA UEFS, Fórum Social Mundial, 2018).

O objeto do projeto refere-se à formação de uma turma especial em Direito, e suas metas pretendem formar quarenta *bacharéis originários de famílias beneficiadas por programas da reforma agrária* no Brasil. Enquanto identificação das entidades parceiras aparece a Universidade Estadual de Feira de Santana e entidades representativas de trabalhadores rurais beneficiários do PRONERA, cada uma com suas responsabilidades e atribuições, que se referiam à quantificação e qualificação da demanda educacional nas áreas da reforma agrária junto ao público beneficiário, identificação das áreas que participarão do projeto, elaboração, planejamento e execução dos projetos pedagógicos, seleção, capacitação e habilitação de educadores, professores, coordenadores locais e consultores técnicos na utilização das pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do programa, além de acompanhamento do desempenho e de todo processo pedagógico desenvolvido quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros.

Constatamos nestas responsabilidades os cumprimentos aos objetivos expostos nos manuais do programa, previamente formulados com a luta e participação dos movimentos. É possível ilustrar com a presença da Turma Elizabeth Teixeira no Fórum Social Mundial, na Universidade Federal da Bahia (sede do evento em 2018). Na perspectiva de uma Universidade socialmente referenciada está a concepção de uma educação inclusiva e emancipatória. A Roda de conversa cujo Eixo Temático focou a "Educação e Ciência para Emancipação e Soberania dos Povos", durante o evento, contou com a participação da Associação de Advogados e Advogadas dos Trabalhadores Rurais. Nas palavras dos estudantes: "precisamos romper as cercas que aprisionam o conhecimento (...) Muniremos-nos do conhecimento no campo do Direito para contribuirmos com nossas comunidades, e formar advogados/as populares, como também em outras áreas do campo jurídico, que incansavelmente contribuirão na luta do nosso povo" (Carta de Apresentação Turma Elizabeth Teixeira-Pronera UEFS).

Para carregar essa munição, a organização do quadro docente, a elaboração e execução da proposta e os indicadores de avaliação vinculados aos projetos, buscam assegurar a certificação de níveis de ensino. Estabelecer parcerias necessárias, articular a participação de

outras instituições de ensino e secretarias, e mesmo a busca de parcerias com governos e o INCRA para assegurar a infraestrutura necessária ao funcionamento do programa, também eram responsabilidades e atribuições pertinentes ao projeto. Já às entidades representativas cabia indicar as demandas educacionais das áreas de reforma agrária e do crédito fundiário, acompanhar e avaliar o processo pedagógico da turma especial. Esta é uma relevante informação quanto ao que foi voltado o ensino e a aprendizagem avaliada no processo formativo – a demanda dos territórios da reforma, essencial à classe trabalhadora do campo, e reivindicação dos movimentos também.

Enquanto justificativa para implantação da turma o projeto contempla o histórico da Universidade e dados relevantes sobre o curso de Direito regular, criado em 1997. A base legal e a identificação do curso levantam-se em torno da historicidade da UEFS, com sua localização geográfica – no semiárido baiano e no segundo maior município do estado – considerada estratégica pelo território identitário, sua contextualização política no Plano Integrado de Educação e a instalação e posterior tramitação de cursos. Conferimos aqui o louvor ao território do campo regional da cidade de Feira de Santana, que comportou a necessidade de um campo nacional, e sobretudo o alcance do seu povo ao conhecimento técnico-científico do plano jurídico-político brasileiro – há que se instrumentalizar a classe para agir na realidade e fazer o transporte adequado desta instrumentalização para as necessidades objetivas da luta pela terra e direitos fundamentais.

Para isso, o plano estrutural é fundamentado nos princípios básicos de não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, e da indissociabilidade do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Frisa-se o *engajamento da universidade na garantia da realização do espaço livre e autônomo de criação do conhecimento, da convivência dialética e da avaliação crítica, e mais, a participação dos pesquisadores com a colaboração, seja na prática acadêmica ou a partir de lutas estudantis e docentes* (UEFS, 2011, grifos nossos). Este discurso pode ser interpretado pelo viés da ação adequada às determinações sociais e burocráticas, mas sem escamotear a finalidade crítica, consoante os interesses coletivos dos movimentos e sua práxis.

A proposta teórica e metodológica parte de princípios filosóficos da educação do campo, e prima por desenvolver ações pedagógicas pautadas em uma filosofia de libertação, nos moldes de uma educação para transformação social, para o trabalho e a cooperação, voltada para as várias dimensões da pessoa, com/para valores humanistas e como um processo permanente de formação/transformação. Os aspectos específicos da matriz curricular da turma, então, são estes fundamentos teóricos e metodológicos, que partem de uma educação

omnilateral¹¹, segundo termos do projeto, com prática educativa atenta às necessidades de reintegração às diversas esferas da vida humana, separadas pelo modo de produção capitalista. Com esta conclusão, arrematam as expectativas aos aspectos formativos diante de uma realidade capitalista e burocrática, sem perder de vista os princípios da práxis coletiva – a educação para além do capital.

Tanto no plano pedagógico quanto no plano político, a proposta educacional do curso especial está pautada na Pedagogia da Alternância. Mesmo seguindo a estrutura da Administração acadêmica da UEFS e a mesma matriz curricular do curso de Bacharelado em Direito, que na época da aprovação do projeto da turma especial encontrava-se em tramitação no CONSEPE para aprovação de alterações; por este motivo, a proposta pedagógica do curso em sua especificidade deve ser apreciada cuidadosamente – nela o estudante vivencia dois espaços-tempo: o Tempo Escola – TE e o Tempo Comunidade – TC, nos quais ocorrerá o diálogo primeiramente com as reflexões teóricas nos moldes convencionais, e, no segundo momento, essa incursão teórica é dialeticamente experimentada nas comunidades. A prática foi aferida no campo da pesquisa, tanto nas relações sociais quanto na avaliação dos documentos relatoriais.

O documento ressalta a não eleição de outra matriz curricular para a turma. Pois mesmo sendo um desafio para o ensino tradicional do saber jurídico em compartilhar com a práxis cotidiana dos estudantes para além dos muros institucionais, é uma opção que se dá pela experiência de outras instituições junto com os movimentos sociais que já se desenvolve no campo e, fundamentalmente, pela sua eficácia na garantia do ensino superior na educação do campo.

Para os organizadores do projeto é a metodologia que mais se aproxima da agricultura familiar, preservando o vínculo com a cultura rural, para reduzir os níveis de abandono do campo pelo cursista, durante e/ou após o curso. Tal preocupação infere a questão ontológica do ser humano e a natureza – a necessidade objetiva de terra para o trabalho, a sobrevivência o desenvolvimento pleno da condição humana.

Entendemos que tratar dessa metodologia implica considerar aspectos históricos e econômicos relacionados ao processo de urbanização, à crescente industrialização, às novas tecnologias e mecanização da agricultura, ao êxodo rural, entre outros fatores. No Brasil, conforme Nosella (2014), a formação em alternância é utilizada há mais de 40 anos. A

¹¹ Qualificado no texto do projeto, pelo conceito do termo elaborado, outrora, por Karl Marx, de uma práxis educativa revolucionária para reintegrar as diversas esferas da vida humana, oposição à educação unilateral; dimensão associativa com base na realidade social.

perspectiva surge como a primeira experiência, em 1968, no Espírito Santo, com a Escola Família Agrícola – uma experiência educativa, nas palavras de Sardo (2013), fora do sistema educacional de ensino, realizando formações de caráter profissional e depois ampliando para ensino fundamental e médio, articulando-os. Estas experiências se efetivam por meio de ações da igreja, diferente da experiência dos cursos do PRONERA que acontecem dentro do sistema educacional de ensino do Estado (no nosso caso, em nível superior), mas por meio da luta dos trabalhadores nos movimentos.

Para Nosella (2014), a experiência educacional das Escolas de Famílias Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) faz surgir um novo tipo de escola para o meio rural. Assim, a criação das EFA representa uma alternativa ao sistema escolar tradicional, que contempla uma metodologia própria, respeitando e valorizando a cultura local – estão presentes os elos entre a terra, os saberes, as experiências geracionais e a ciência, com vistas à formação do/da jovem do campo e o desenvolvimento econômico e social das comunidades onde vivem e trabalham. Segundo o autor, a filosofia da educação como reflexão radical, rigorosa e global sobre problemas humanos questionará a ideia de progresso e, portanto, o rompimento da relação do homem com a terra, as desigualdades, as injustiças, a exploração etc. Para nós, da mesma forma aconteceu com as experiências do PRONERA, e conseqüentemente com a Turma Elizabeth Teixeira dentro das ações e aprendizagens nos dois tempos pedagógicos.

Importante observar que a criação dos Centros Familiares de Formação por Alternância surge no ano de 2005, quando aconteceu o VIII Encontro Internacional de Pedagogia da Alternância – agregação das instituições educacionais que lidam com a PA, mas as escolas famílias agrícolas vieram para o Brasil na década de 1970. O PRONERA bebe desta perspectiva de alternância no que se refere ao Tempo Comunidade e Tempo Escola, mas não é a mesma PA que se vivencia nos CEFFAS, segundo Silva (2014); conforme Sardo (2013), a Pedagogia da Alternância enquanto princípio pedagógico orienta a organização do ensino-aprendizagem respeitando tempos e espaços distintos, integrando momentos formativos, contextualizando processos de aprendizagem e relação teoria/prática, focalizando conhecimento histórico e experiências concretas dos educandos.

A Pedagogia da Alternância é apresentada como orientação geral materializada na concepção metodológica e pedagógica do projeto do curso especial da UEFS. É descrita enquanto “metodologia de organização do ensino escolar com diferentes experiências formativas ao longo dos tempos e espaços distintos, tendo como finalidade a formação profissional” (UEFS, 2011, p. 10). São dois tempos de experiência, o tempo escola, com

setenta por cento do tempo curricular, e o tempo comunidade, com trinta por cento do tempo total, que soma três mil setecentas e noventa horas da produção de conhecimento. O tempo escola cumpre-se com atividades diárias de convivência dos estudantes e professores, com duração variável ao módulo, mas usualmente menor que o semestre regular; enquanto o tempo comunidade é empregado aos estudantes em suas respectivas localidades com supervisão, para desenvolver tarefas planejadas com estabelecimento de relações ativas entre os conteúdos e as atividades, ele deverá coincidir com os períodos de safra, plantios e outros ciclos dos grupos. Compreendemos que na prática essa variação se deu muito mais quanto aos trabalhos e tempos burocráticos da Universidade do que, necessariamente, aos períodos pertinentes à realidade natural.

No texto do projeto identificamos a sua destinação para as “especificidades do campo”, nos moldes do PRONERA que se ajusta às peculiaridades da educação do campo. O programa firma a proposta pedagógica para primeira turma, tendo como inspiração os eixos fundamentais da Turma Evandro Lins da UFG. Desta forma, apresenta na décima-primeira página do documento a Pedagogia da Alternância identificada a um “modo especial de praticar a ‘educação diferente’ (...), onde o estudante dialoga com as reflexões teóricas em um espaço tempo” escolares, o TE, e outro em que a incursão teórica é experimentada nas comunidades, o TC. Outra esfera educacional que se destaca é o saber jurídico, que, pelo projeto do Curso Especial, segue as normativas do PPP do curso regular afirmando forjar as possibilidades de produção deste saber atento às demandas da “transformação social (...) anteparado pela busca impetuosa da melhoria da qualidade de vida, respeito e integridade, e dos direitos e das garantias individuais e coletivas dos homens” (UEFS, 2011, p. 21).

O perfil do egresso está nos moldes da Resolução CNE/CES N°9/2004, no artigo 4º, que trata sobre as habilidades e competências – prevendo postura e princípios a se seguir –, e do perfil multidisciplinar da formação. Conforme o documento consultado, espera-se que durante o percurso acadêmico e ao final da sua vida discente o egresso revele um sentimento de inclusão social. Sobre isso, destacamos que na esfera do poder, ao mudar o status de trabalhador assentado para jurista diplomado, os estudantes têm a possibilidade real de relevar este sentimento, no entanto apontamos que não há esta ilusão nos sujeitos da turma, cada um/uma demonstrou grande compreensão do seu lugar na luta de classes.

Igualmente, esperava-se o alcance de uma compreensão ampla e consistente dos fenômenos e da prática jurídica, incluindo uma conduta ética, associada à responsabilidade social e profissional. Aqui questionamos: de qual prática e de qual ética o projeto está falando? Mais adiante, ao tratar sobre as capacidades que o egresso deve dominar,

entendemos o caráter técnico da prática referida: a capacidade de estabelecer diálogo com os diferentes representantes do poder público, capacidade de articular ensino, pesquisa, extensão na produção do conhecimento jurídico, e capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas jurídico-educativas, além da articulação da atividade jurídica nas diferentes formas de organização do trabalho associativo e cooperativo. Ao que se chama de capacitação, chamamos de domínio das ferramentas técnicas que instrumentalizarão a práxis na atuação em defesa dos direitos da classe trabalhadora do campo.

A organização geral do curso perpassa a formação da turma com os assentados e/ou beneficiários da reforma agrária após sua devida submissão e aprovação no processo seletivo. Obedecendo às diretrizes expressas nos manuais de operações, para participar do curso da UEFS, o sujeito deveria cumprir alguns dos seguintes requisitos: ser população jovem ou adulta, aluno de curso de especialização em Residência Agrária e Educação do Campo, professor e educador com vínculo às famílias beneficiárias; de família cadastrada e homologada pelo INCRA. Os sistemas de matrícula e avaliação dos estudantes foram operacionalizados obedecendo às normas da Universidade, e o currículo corresponde à mesma carga horária do curso regular.

Estabeleceram-se mecanismos de nivelamento previamente projetados para equalização da formação entre os estudantes da turma especial com os demais discentes do curso regular. As atividades dirigidas deveriam ser oferecidas para a complementação dos conteúdos do ensino básico, a exemplo de oficinas de produção textual e grupos de estudos, para produzir ou remover possíveis dificuldades de compreensão dos conteúdos ministrados. A integralização curricular e distribuição das atividades curriculares já eram previstas, conforme a resolução CNE/CES nº9 de 2004; ainda foram previstas relações do Direito com outras áreas do saber, com conteúdos essenciais associados a conteúdos jurídicos, os quais se integram aos estudos de formação prática, cujo objetivo é conciliar a integração entre prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais focos. E isso foi realizado, inclusive de acordo com os relatórios dos módulos.

As instalações físicas disponíveis no curso regular ficaram também à disposição para utilização da turma especial, no que se refere a salas de aula, laboratórios, acervo da biblioteca e demais serviços e espaços da Universidade. Os equipamentos necessários nas atividades de aula e todo recurso didático/pedagógico foram disponibilizados pela infraestrutura do Colegiado, departamento e administração dos setores da Universidade que os discentes podem acessar; além da garantia de acessibilidade para pessoas com deficiência e

com dificuldade de locomoção, citada em termos do projeto, com exigências técnicas para inclusão de rampa de acesso ao Colegiado de Direito; não observamos nenhum estudante deficiente na turma, mesmo assim, as exigências foram cumpridas pela Universidade.

O projeto traz como recursos humanos necessários e respectivas atribuições de uma equipe permanente, responsabilidades discriminadas de maneira extensiva. São cargos de coordenação pedagógica e operativa, e um especialista em educação infantil para auxiliar as/os filhas/os dos estudantes durante o tempo escola – informamos de antemão que numa das falas dos nossos entrevistados foi citado que este educador não foi oferecido durante o período da formatura, fato que implicou a desistência de uma das estudantes cursistas. Toda essa equipe deveria atuar no acompanhamento e avaliação, com relatórios parcial e final das atividades – atribuição da coordenação geral, e com resultados analisados pela comissão de avaliação permanente da Universidade, do Colegiado, dos próprios estudantes e dos movimentos sociais; aferimos que houve uma sobrecarga sobre os professores e os estudantes, embora eles mesmos tenham afirmado isso como ponto positivo para atuação dos movimentos em caráter político.

Compreendemos ser o curso de Direito um território de disputa – um curso de demarcado prestígio no ensino superior. Assim, a implementação do Curso em foco não passou imune a conflitos e resistência. Pautamos aqui a questão do PRONERA conseguir enquadrá-lo no nicho de cursos do programa, em uma Universidade pública, o faz ganhar força e fortalece também o debate que está no cerne da discussão da educação do campo. Retomamos aqui a nossa indagação quanto à *contribuição do curso para o enfrentamento jurídico e político dos trabalhadores e movimentos do campo precisam fazer na luta pela terra* e respondemos com base no projeto uma proposta de formação para o domínio das ferramentas jurídicas que se expressam nesta luta.

2.2 RELATÓRIOS DOS MÓDULOS CURSADOS PELA TURMA ELIZABETH TEIXEIRA

Para o desenvolvimento desta pesquisa nos foram cedidos pela coordenação do curso especial – seguindo as devidas recomendações burocráticas – documentos originais e fidedignos aos trâmites legais da turma. Todos eles foram metodologicamente – de maneira sistematizada – estudados e deles foram extraídas aquelas informações que melhor nos ajudam na resposta a nossa pergunta síntese. Sendo assim, como já expressado anteriormente, selecionamos os documentos de acordo com a especificidade das informações retiradas de

seus textos. Neste tópico apresentaremos a síntese dessa análise, trazendo o diagnóstico dos relatórios produzidos pela coordenação do curso em relação aos dados das entrevistas, a partir do relato das atividades e demandas produzidas ao longo dos módulos vivenciados, por semestres letivos – pela Turma Elizabeth Teixeira.

Segundo os relatórios semestrais do curso especial, a faixa etária dos estudantes em sua maioria era de jovens de 17 a 25 anos, e os demais, acima dos 25, 30 e 40 anos – fato que mostra a pluralidade do público beneficiado e o interesse dos jovens do campo para acessar a formação universitária. A diversidade de naturalidade também se faz presente, contabilizando 22 baianos/as, dois sergipanos/as, três pernambucanos/as, um/a estudante do Rio Grande do Norte, três cearenses, dois maranhenses, um/a paranaense, dois naturais de Rondônia, um/a mato-grossense, um/a paulista e dois do Espírito Santo. Estes dados mostram o desafio orçamentário para consolidação da Pedagogia da Alternância – especialmente o TC –, mas configura um potencial formativo plural que sintoniza diversas expressões da realidade cultural brasileira, reverberando na atuação profissional-militante, em contraponto à perspectiva jus-urbana-centrada dos bacharéis em Direito brasileiros, o que melhora o acesso à Justiça e direitos fundamentais da população rural. Relacionado a gênero os textos presentes nos relatórios observados apontam que dos 40 discentes, 29 se declararam do gênero masculino e apenas 11 do gênero feminino¹². Também houve presença expressiva de pessoas autodeclaradas negras e indígenas, já que a questão étnica é elemento da construção identitária da população camponesa.

A análise de todos os relatórios possibilitou a aproximação do cotidiano semestral da turma. Importante ressaltar que todos os módulos correspondem metodologicamente aos tempos pedagógicos da Pedagogia da Alternância – previamente planejados pelos professores, como ficou claro nas leituras dos relatórios – cumprindo, em todas as disciplinas ofertadas, uma carga horária das 70% das horas para o tempo escola e o restante em atividades do tempo comunidade. Os relatórios também descrevem que a elaboração do documento referente às atividades do TC era apresentada aos estudantes com mensagem padrão, sempre ao final do TE com as considerações necessárias; além de uma rápida análise do TC do módulo anterior e encaminhamentos para o que estaria prestes a acontecer. Isso nos leva à conclusão de que a práxis pedagógica da turma foi coerente com o discurso anunciado nos documentos oficiais de projeto.

¹² Formaram-se 37 estudantes, isso por que duas mulheres acabaram tendo que desistir da formação, segunda a entrevistada Ester e trechos do relatório. Ou seja, a Turma forma somente nove mulheres, e 28 homens, fato que reflete a dominância masculina nas esferas produtivas da humanidade patriarcal, mas combatida pelas estudantes ao tentarem garantir presença em todas as cadeiras representativas da turma especial.

Para as atividades da turma, a coordenação contou com a assessoria pedagógica de professores do Departamento de Educação. Foram quatro encontros em busca da compreensão da categoria: o primeiro encontro tratou do tema “Pedagogia da Alternância: para além de uma metodologia”, trabalhando os tópicos: Origens da alternância; pressupostos da alternância; Fundamentos educacionais; os tipos de alternância; Pedagogia da Alternância enquanto razão de ser, e Lógica Pedagógica. Depois, pontuaram-se aspectos mais específicos em torno do Curso de Direito do PRONERA, provocando a reflexão sobre: Qual o TC? Qual o TE? Na relação entre Universidade e a alternância, de que modo se dá a troca de saberes?

Houve, depois, um segundo encontro que buscou apontar caminhos para responder às seguintes questões: como planejar em torno do diálogo entre comunidade e Universidade; os cenários de alternância no curso de Direito do PRONERA; os recursos didáticos para visualizar esse diálogo – estratégias pedagógicas; e as formas de avaliação. O terceiro encontro pedagógico considerou a temática da função social de cada sujeito na construção do PRONERA, com destaque para os movimentos sociais, o INCRA e a Universidade. Sobre isso, problematizou-se acerca do papel dos movimentos na formação pedagógica, e sua efetiva participação como marca do programa e como condição de cumprimento da meta; destacou-se a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a educação do e no campo, e a necessidade da efetiva participação da representação do INCRA no Colegiado do curso; indagou-se sobre a relação entre o curso efetivo e o curso especial, identificando o problema da matriz curricular igual, mas com sujeitos, objeto/objetivos e método diferentes; discutiu-se ainda sobre a prática jurídica. Seguindo os relatórios da turma, o quarto encontro de formação pedagógica debateu a pauta da leitura da memória do terceiro encontro, a situação do projeto Direito/PRONERA, a organização do colegiado e a Pedagogia da Alternância.

Em investigação ao Relatório 01/2013 – correspondente aos primeiros passos da turma e a efetivação do Módulo I. Diagnosticamos os dados sobre o processo seletivo realizado pela Coordenação de Seleção e Admissão; durou aproximadamente três meses e seu cronograma começa em 6 de setembro de 2012 – data de publicação do edital para o vestibular especial – e vai até 12 e 13 de dezembro de 2012 – data prevista para matrícula dos 40 alunos convocados.

O Módulo I teve seu calendário para as Etapas I e II, correspondentes aos semestres 2013.1 e 2013.2 e, durante sua execução, os estudantes tiveram a oportunidade de participar de outras atividades acadêmicas de grande relevância política e formativa. A aula de abertura, por exemplo, realizada em 27 de março de 2013, contou com palestra proferida por João Pedro Stédile – direção nacional do MST, sobre a temática *Do neoliberalismo ao*

desenvolvimentismo: uma análise do Estado brasileiro. Ocorreu também o lançamento do livro Luiz Carlos Prestes: o combate por um partido revolucionário (1958-1990), publicado pela editora Expressão Popular – com exposição da autora, Anita Prestes, seguida de debate; esta atividade foi organizada pela própria turma, e ambos os eventos foram divulgados em matérias no portal da UEFS, em convite ao público universitário e comunidade externa; houve ainda o 2º Congresso Constituição, Sociedade e Direito: “Direito e Estado de exceção”.

O relatório nº 02 é voltado à descrição das atividades pedagógicas realizadas ao longo do Módulo II, nos termos do calendário do semestre letivo 2013.2. O início do segundo módulo foi adiado duas vezes, o TE durou de setembro a dezembro, totalizando 70 dias de aula, desta maneira, a primeira semana das atividades na Universidade foi dedicada à apresentação dos resultados das atividades realizadas pelos estudantes ao longo do TC do Módulo I, que tomou como referência o eixo comum “Direito e relações de poder: conhecimento, sociedade e Estado”, sem perder de vista as especificidades de cada componente curricular no processo produtivo das atividades.

Segundo o texto, do Módulo I para o II manteve-se o eixo temático com o objetivo de transpor os obstáculos da concretude das atividades acadêmicas a partir de uma perspectiva interdisciplinar; além de garantir o planejamento através de um instrumento que contemplasse todas as disciplinas do módulo e que dialogasse com as atividades realizadas no módulo anterior, sobretudo com os temas de pesquisa propostos pelos próprios estudantes. O roteiro de atividades contém dois blocos – o primeiro dedicado às questões/atividades propostas pelos professores de cada componente curricular, e o segundo dedicado às atividades de pesquisa já iniciadas pelos estudantes. Este fato coaduna com a ideia de indissociabilidade do ensino com a pesquisa.

No segundo bloco, intitulado “Revisitando/(re)construindo os projetos de pesquisa”, as orientações foram voltadas à contextualização da realização das atividades diagnósticas do TE. Abordando sobre a realidade da comunidade/território/movimento, e identificando o tema/problema de pesquisa, estes temas/problemas deveriam ser expostos observando os campos temáticos: Direito a terra; Violência e criminalização no campo; Trabalho e soberania alimentar; Povos do campo e questões de gênero/classe/etnia/raça, além de dinâmicas organizacionais da ação coletiva no campo, havendo a necessidade de o estudante apontar em qual tempo temático o seu projeto está inserido. Os projetos deveriam conter ainda: justificativa, objetivo geral e objetivos específicos, revisão de literatura sobre o assunto, apontando de que modo os componentes curriculares estudados contribuíram com a pesquisa,

os resultados (item não obrigatório ainda neste tempo de formação de segundo semestre letivo) e as referências; com máximo de dez páginas.

O retorno do TC sempre era marcado pelo processo de apresentação dos resultados das atividades acadêmicas desenvolvidas fora do espaço/tempo físico na Universidade, ao mesmo tempo em que se buscava realizar a transição para o próximo módulo. Os resultados dos módulos também eram lançados apenas após a apresentação dos resultados do TC. Os professores do módulo em conclusão também participavam desses espaços, juntamente com os professores do módulo que estava se iniciando, fazendo, deste modo, a transição, segundo o texto do relatório, “buscando contribuir para a interdisciplinaridade” (UEFS, 2013, p. 23).

O relatório de nº 03 é característico das atividades realizadas nos módulos III e IV, correspondentes aos períodos letivos do ano de 2014. De acordo com os dados relatados, no semestre letivo de 2014.1, correspondente ao Módulo III, o roteiro de atividades do TC previu a avaliação deste tempo correspondente ao módulo anterior, feita por professores, representante dos educandos da Turma Elizabeth Teixeira e colaboração de uma representante do movimento estudantil do curso; destacaram-se desafios para o aprimoramento dos trabalhos do tempo comunidade, bem como a necessidade de aplicação prática dos conteúdos dispostos durante o TE, garantindo maior aplicação prática destes conhecimentos, a partir das experiências concretas vividas pelos estudantes, além de maior integração entre as disciplinas. Isto quer dizer que a prática no tempo comunidade foi avaliada de modo a contextualizar a realidade dos estudantes a sua formação.

As proposições de trabalho do TC III eram primeiramente aproveitar os trabalhos já realizados nos dois TC anteriores, com abertura para novos temas. Depois se previu contemplar os exercícios dos componentes curriculares de acordo com a observação da realidade, identificação de situações concretas e escolha/construção dos estudos sobre a realidade contextualizada de cada estudante, estabelecendo um diálogo com as categorias, questões e assuntos trabalhados durante o TE; para isso, a coordenação, os (as) professores (as) e o (a) professor-orientador (a) ficavam à disposição dos discentes para quaisquer esclarecimentos necessários, de modo a alcançar o maior aproveitamento possível do TC – tal contato se dava via telefones do colegiado de Direito da UEFS e por comunicação virtual, via mensagens eletrônicas. A leitura destes processos nos leva a acreditar numa gestão democrática do curso, bem como numa formação coerente pedagogicamente.

A realização do quarto módulo se deu no período 2014.2. Neste módulo a semana inicial foi dividida em três espaços – o primeiro de reunião dos Núcleos de Base, o segundo de realização dos seminários e aulas do curso de Hermenêutica Jurídica, e o terceiro espaço de

apresentação e discussão dos resultados através de diálogo direto entre estudantes e professores da turma. Houve apenas uma intercorrência referente ao “Seminário Temático”, substituído pela participação da turma no XIX Encontro Nacional da Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares – RENAP, em Natal, no Rio Grande do Norte – com o acompanhamento da Coordenação do curso especial; considerou-se a relevância do evento pela representatividade em todo país e o foco na defesa dos povos do campo, e ainda pelo curso, que a esta altura já se encontrava na metade, fazendo-se necessário que os educandos acessassem as peculiaridades jurídicas, sobretudo a necessidades de articulação em torno da causa dos povos da terra. Acreditamos que estes espaços formativos são de grande importância acadêmica e política para os estudantes, pois os coloca em posição de conhecimento dos processos em outros contextos diversos aos que eles já tinham ciência.

A ida ao encontro foi apoiada pela UEFS, com disponibilidade de transporte, bem como a contribuição do Sindicato dos Servidores da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia – SINDSEFAZ, que custeou a alimentação durante o evento. Foi durante a viagem que a turma aproveitou para encontrar a homenageada Elizabeth Teixeira, naquela época com noventa anos de idade, uma das principais lideranças sobreviventes das Ligas Camponesas, lúcida e atenta às repressões militares durante o período ditatorial no Brasil. O grupo de estudantes foi recebido na casa de Dona Elizabeth no dia 19 de novembro de 2014, data notadamente marcante por todo o simbolismo que carrega (resistência camponesa/violência institucional) para o projeto do curso, especialmente para a turma.

O nome que intitula e representa a turma especial de Direito foi escolhido pelos próprios estudantes quando se deu o início das aulas, em dezembro de 2012 – período de adaptação experimental de quinze dias e início efetivo no semestre 2013.1. Elizabeth Teixeira foi trabalhadora rural, hoje aposentada e com noventa e cinco anos de idade, integrante das Ligas Camponesas na Paraíba, símbolo da luta pela reforma agrária e pela melhoria de vida do povo do campo. As histórias de Elizabeth e seu marido, João Pedro Teixeira (fundador e líder da Liga Camponesa de Sapé) acontecem em meio a um quadro de fome, opressão, exploração e repressão da força de trabalho no campo. As reivindicações por melhores condições de sobrevivência do camponês e a luta pela implantação de uma reforma agrária justa no país culminaram no assassinato de João Pedro e no posterior exílio de Elizabeth.

Dito isso, seguimos com o relato das atividades do TC IV, que foram convencionadas à reunião do Colegiado da Turma. Refletiu-se sobre os atrasos de alguns estudantes por conta de dificuldades na realização das atividades dentro dos prazos, mas também pela quantidade e extensão dos trabalhos; foi neste intervalo dos tempos de transição entre os módulos IV e V

que se deflagrou a greve dos docentes por tempo indeterminado; naquela época a etapa de aprendizagem presencial na Universidade já havia iniciado quando foi interrompida pela paralisação das atividades – greve de 2015. Esta greve é fruto da luta dos professores por direitos imediatos. Importante salientar que este tempo histórico está em consonância com os governos petistas a nível nacional e estadual – governos Lula e Wagner, respectivamente; ou seja, aqui fica clara a perspectiva da aliança democrática-popular que retira direitos dos trabalhadores e desconsidera a qualidade da educação pública, servindo aos interesses da elite brasileira.

O estudo do relatório nº 04 possibilitou destacar o período de execução do Módulo V, que ultrapassou a previsão inicial em decorrência da deflagração de greve pelos professores das instituições estaduais universitárias da Bahia, pelo período que foi de 11 de maio do ano de 2015 até 10 de agosto do mesmo ano. Em reunião em 7 de maio daquele ano os próprios estudantes da turma decidiram pela adesão ao movimento paredista dos docentes; as aulas do TE reiniciaram no oitavo dia do mês de setembro, encerrando na segunda quinzena do mês de outubro, conforme reprogramação do calendário. Como as aulas ficaram suspensas pelo período aproximado de quatro meses (de acordo com o tempo de greve dos professores), durante este tempo foi realizado o TC, conforme roteiro modular incorporado ao relatório.

A descrição do relatório 05 destaca o que é correspondente aos módulos VI e VII, respectivos tempos de formação dos semestres 2015.2 e 2016.1. De acordo com o calendário universitário da UEFS, ambos os semestres foram cursados no ano de 2016; o semestre subsequente (2016.2) foi cancelado em virtude da longa greve de professores no ano anterior; desta forma, o semestre letivo de 2017.1 corresponde às atividades do Módulo VIII. Referente a este fato – da supressão do semestre – consideramos que a medida é coerente com as necessidades estruturais do contexto e podemos afirmar que ela não compromete o tempo formativo, ao contrário, enriquece a interpretação da realidade por meio da inserção na práxis de quem o vivencia.

A semana de retorno do TC VI para o TE VII aconteceu com a avaliação dos questionários e encontros individuais da coordenação com os estudantes em dificuldade formativa. Isso resultou na organização de ações que auxiliassem os discentes em situações sensíveis, resultando inclusive no desligamento de um/a deles/as, pela inviabilidade em concluir o curso no prazo determinado pelo convênio UEFS-INCRA. Aqui fica claro que há problemas de permanência estudantil, que respinga tanto no projeto quanto na universidade, e entendemos que este é outro problema estrutural, sistêmico, a ser combatido nas diversas instâncias da sociedade.

Durante o TE do Módulo VI foi aplicada uma avaliação a respeito da formação escolar de cada estudante, e nas possíveis dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas. Em julho de 2016, em reunião de planejamento acadêmico do Colegiado da turma especial, o grupo decidiu realizar um Seminário Interno de Avaliação e Planejamento, pois não havia recursos para manter o Seminário de Abertura – que até então era tradicional no curso especial –, mas havia a necessidade de planejar as últimas etapas do curso e avaliar a conjuntura que se apresentava. Percebemos, com este relato, que a mediação nas relações do projeto foi eficiente no sentido de solucionar os problemas, e que não se escondeu o que acontecia por trás das cortinas, pois havia e há muitas deficiências na estrutura dos cursos universitários brasileiros, sobretudo quando se tenta entrar na sua esfera para inverter a lógica padrão.

Foram dez disciplinas oferecidas no sétimo módulo, e mais algumas, como dependência para atender os estudantes reprovados em módulos anteriores. Naquele semestre, outro (a) discente que não conseguiu alcançar os resultados necessários para concluir o curso dentro do prazo conveniado foi desligado (a), pois já tinha pendentes muitos componentes que travariam o fluxo da formação; também, outro (a) estudante decidiu por afastar-se do curso. A esta altura do relatório, a coordenação contabiliza um número de 37 educandos cursistas na Turma Elizabeth Teixeira; este também foi o número que encontramos em sala de aula no nosso primeiro encontro. Estes fatos e números ratificam os argumentos críticos que levantamos ao longo do texto sobre o contexto formativo e os problemas na estrutura em que ele acontece, ela continua a se concretizar nos dados apresentados a seguir.

O retorno às atividades na Universidade – com a transição dos anos 2016 e 2017 – foi marcado pela expectativa do início dos trabalhos de conclusão de curso; também havia grande comoção pelo desafio de intensificar a participação dos estudantes em novos programas de estágios e participação em eventos acadêmicos, dando mais um gole de vida ao projeto, alinhando a teoria com a prática. O TE IX ofereceu onze disciplinas integrantes do componente curricular obrigatório. Este excesso aconteceu em decorrência da necessidade de ofertar as disciplinas optativas, também em caráter de alternância, e que não foram oferecidas nos semestres anteriores. Foram realizadas atividades voltadas à compreensão e elaboração de textos, atos e documentos – com a utilização das normas técnico-jurídicas, interpretação e aplicação do Direito, pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito. Nota-se que no contexto formativo final o curso começa a afunilar nas especificidades, isso para nós pode ser avaliado como ponto positivo para o domínio da

educação jurídica e de outras ferramentas técnicas fundamentais para eficiência da práxis de luta contra o capital.

O módulo IX trouxe ainda atividades de extensão do TE e do TC, integrando as Atividades Complementares computadas com o objetivo de integralização curricular. Ao longo do semestre letivo os estudantes participaram de diversos eventos técnicos e acadêmicos, com destaque para o Encontro Nacional de Pesquisa Empírica em Direito, com apresentação de trabalhos; Lançamento da Revista Jurídica da UEFS e de livro escrito com um dos estudantes da turma sobre o direito e os agrotóxicos; II Seminário de Direito Social do Campo – “A experiência da Turma Eugênio Lyra”; e Encontro Nacional dos Atingidos por Barragens. Aqui, mais uma vez, se destaca o tripé universitário, característica que se faz importante para se atestar a qualidade de uma formação e acesso a variados espaços formativos que condizem com a real necessidade do público do curso.

As atividades do TC IX foram focadas na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Toda a gestão desta relação ficou a cargo dos orientadores e co-orientadores, sob supervisão do Professor-Orientador; nesse momento a gestão acadêmica se reuniu para avaliar e planejar as atividades, envolvendo professores, estudantes, gestores da Administração Central da Universidade e gestores do INCRA. Foram reuniões do colegiado de Direito com a coordenação da turma especial; da gestão do INCRA com os estudantes; da coordenação da turma com as Coordenações Geral e Pedagógica da turma; e outra ampliada com os professores do curso, coordenadores e discentes do curso regular e do especial, com o objetivo de construir o Seminário Final de Avaliação. Esse diálogo se faz importante pelo seu caráter de práxis democrática e contextualizada.

As atividades complementares foram garantidas através da contagem da carga horária vivenciada pelos educandos ao longo da graduação, que foram devidamente orientados por uma comissão específica. Naquele semestre (nono) foram oferecidas dez disciplinas em regime de dependência, fazendo com que os estudantes matriculados nestes componentes não pudessem retornar a suas comunidades durante o Módulo, sequer durante o TC, a fim de cursar todos os créditos antes do período final do curso. Percebemos que medidas como essas se fizeram necessárias quando referentes à resolução de problemas formativos que exigiam uma ação efetiva, ou seja, para completar a carga horária dos estudantes cria-se uma estratégia para coletivizar a superação da etapa e, em contrapartida, individualiza-se o processo pedagógico quando se necessitava nivelar a formação do coletivo.

O relatório 07 corresponde às atividades pedagógicas realizadas ao longo do Módulo X, referente ao semestre final do curso – 2018.1, relativas à Etapa 3 da Meta I – implantar a

Turma Especial em Direito do PRONERA, do convênio INCRA/UEFS nº 763232/2011; à Meta 2 – referente à realização e participação em atividades acadêmicas; e à Meta 3 – sistematizar a memória do curso. O módulo foi marcado pelo desenvolvimento intenso de atividades acadêmicas, com integralização de disciplinas obrigatórias, compreendendo o eixo de formação prática e o eixo de produção científica. A relatoria cita a necessidade de intensificar as atividades relativas ao Núcleo Complementar, englobando os componentes optativos e os complementares; as atividades finalizaram em 21 de julho de 2018, com a cerimônia de colação de grau dos novos advogados camponeses – à qual tivemos a oportunidade de assistir, mediante convite da turma.

As bancas das 37 monografias apresentadas, em grande maioria apreciadas por nós durante a pesquisa, foram realizadas de acordo com uma tabela que as organizava em seis dias entre os meses de maio e junho de 2018. As monografias foram defendidas frente a bancas qualificadas com professores desta e de outras instituições, bem como colaboradores dos movimentos sociais. Acreditamos que não poderia ser diferente para ser mais adequado; assistimos a bancas com qualidade técnico-científica e principalmente com abordagem crítica e análises sociopolíticas profundas no que tange às esferas jurídica, econômica e sociocultural brasileira.

Para concluir a graduação em Direito, os discentes da Turma Elizabeth Teixeira tiveram que cumprir pelo menos 190 horas de atividades complementares; estas poderiam ser uma participação em projetos de extensão ou iniciação científica, publicação de artigo científico em revistas ou anais de eventos, participação em eventos técnicos, científicos ou culturais – com ou sem apresentação de trabalho, estágios não obrigatórios, representação estudantil nos Conselhos, diretório central e acadêmico; participação em empresa júnior, mesário voluntário ou outras atividades reconhecidas pelos colegiados dos cursos. Ou seja, a formação dos estudantes da Turma Elizabeth Teixeira passou por todas as exigências acadêmicas formais e, ainda, por especificidades referentes ao objetivo do projeto do curso – espaços formativos voltados a questões ligadas ao direito a terra e outros direitos humanos – o que demonstra a sua coerência e integralidade.

Diante de todos estes relatos sobre o itinerário do curso, pudemos aferir na presente análise a existência de forças civis organizadas no sentido de produzir possibilidades reais de instrumentalização da classe trabalhadora para a luta de classes. Todo este trabalho documental exaustivo realizado nos revelou ser o ponto de partida para entender a tramitação legal para implementação do primeiro curso superior do PRONERA na UEFS e segundo curso especial de Direito do Brasil; percebemos que isso nos ajudará a dialogar com as

discussões prévias do nosso objeto, a partir do conhecimento daquilo que é a base para as instituições públicas, a burocracia, os nexos entre estudos jurídicos e a construção das ideologias que sustentam a acumulação privada: o liberalismo e as teorias jurídicas que lhe representam – no intuito de alterar essa hermenêutica.

3 TURMA ELIZABETH TEIXEIRA: DAS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO AOS LIMITES DA REALIDADE CONCRETA

Neste capítulo direcionamos nossa atenção à subjetividade. O que os sujeitos dizem sobre o que viveram? Como eles mesmos respondem às perguntas *como o saber jurídico contribui para a luta dos trabalhadores do campo e qual a contribuição do curso para o enfrentamento jurídico e político que os movimentos sociais precisam fazer no processo de luta pela terra?*

Distribuimos, portanto, nossa apresentação em 4 categorias, assim relacionadas: Temática 1: Significado/Intento da formação profissional, especificamente em Direito; Temática 2: Importância do PRONERA e da Pedagogia da Alternância para o contexto de educação do campo; Temática 3: Avaliação quanto às expectativas iniciais e realidade do curso (contradições e perspectivas); Temática 4: Transformações observadas na perspectiva de vida e de luta, ocasionadas pela Universidade, cidade e saber jurídico. Tratamos as argumentações que nos ajudam a sintetizar o que os sujeitos revelam sobre suas próprias práxis no curso.

Temática 1: Significado da formação profissional, especificamente em Direito

A partir da primeira pergunta buscamos compreender o significado da formação profissional em Direito. Sobre isso, Abel nos falou sobre a necessidade (aqui considerando o movimento social) de ter um grande número de pessoas com formação jurídica, pela carência de pessoas que dominam tal conhecimento – socialmente útil a seus objetivos.

Enquanto movimento nós temos uma necessidade muito grande de pessoas formadas na área jurídica *pra* lidar com as questões cotidianas das próprias organizações. Há uma carência muito grande de pessoas que têm esse conhecimento para lidar com as demandas dos movimentos sociais e, no Brasil, essa é a segunda turma de Direito que foi pleiteada, que foi conseguida aprovação. (...) eu tinha muito interesse em fazer um curso de Direito. No entanto a gente sabe que é um curso muito concorrido na Universidade e principalmente elitizado, e que quem tem acesso aos cursos, sobretudo de Direito, são os filhos da elite. (...) o meu sonho sempre foi sempre fazer Direito, não posso dizer isso. Porque eu sentia a necessidade de estudar, de fazer uma Universidade, de ter uma profissão (...). Então é a perspectiva que os movimentos têm, que as pessoas voltem e contribuam de alguma forma. Seja lá na escola, seja nos setores, sejam outras... não precisa ser diretamente voltada *praquele* lugar, mas de alguma forma contribuir com a classe trabalhadora. É um quanto de solidariedade de classe. Não é dizer

assim “tem que ser ali, naquele lugar”, mas com a classe trabalhadora. Defender um projeto.

A abordagem pela qual Abel trata o significado da sua formação em Direito coloca em destaque a ideia de coletividade desenvolvida na consciência dos sujeitos que compõem os movimentos sociais. Caldart (2002a) entende que essa consciência é produzida no próprio modo de vida deste grupo, ou seja, a luta social produz e reproduz um movimento sociocultural que é maior que ela mesma, pois, na sua dinâmica, acaba por projetar dimensões relacionadas ao modo de viver das pessoas na sociedade e por consequência provoca a reflexão desse conjunto sobre si mesmo, fazendo com que as ações dos seus sujeitos tenha sentido histórico, tornando-se consciência política.

Para Miranda (2015, p. 34),

Ao longo da história da sociedade brasileira, a luta de classes [...] deu origem a diversas formas de organização das classes subalternas/populares, que propuseram/propõem caminhos alternativos e projetos revolucionários, a partir do processo de construção de sua contra hegemonia.

Interpretamos que a narrativa do autor nos apresenta os sujeitos coletivos que são os movimentos sociais, tratamos aqui, em especial, dos movimentos sociais do campo. Para tanto, Caldart (2002b) nota que os sujeitos sociais que compõem os movimentos destes territórios “se educam participando diretamente *deles*” (idem, p. 163, grifos nossos). Para ela, “é esta participação que humaniza as pessoas” (*ibidem*).

O discurso de Abel é, então, ratificado por Tone:

Primeiramente, o processo de profissionalização, *pra* mim, ela não é *pra* mim. Ela significa muito mais. A profissionalização primeiramente ela significa uma conquista social, uma conquista do movimento social do qual fiz parte desde minha infância. Ou seja, formar em Direito, hoje, e futuramente ser advogado a partir da OAB, é uma conquista pessoal, no entanto também é uma conquista coletiva, é uma conquista da comunidade. Uma vez que foi essa e é essa que sempre *teve* por trás da construção desse processo de profissionalização. O que sou hoje é graças a esse processo, esse processo político, de construção, de resistência. Então, o significado da profissionalização hoje é apenas o ápice de uma conquista, de uma luta anterior a isso. A profissionalização, hoje, significa muito mais do que uma conquista minha, mas é uma conquista da comunidade como um todo.

Ao responder sobre o interesse em cursar Direito, Tone remeteu imediatamente ao seu entendimento de coletividade. Ele ressalta a luta do movimento do qual faz parte em garantir o direito à educação e consequente profissionalização, argumentação que coaduna com

exposto por Caldart (2002a) sobre uma cultura centrada no bem-estar da coletividade, em contraposição, portanto, à absolutização do indivíduo, que é característica dominante da sociedade capitalista. Na mesma linha argumentativa, Ester observa:

Durante os cinco anos que passamos aqui perdemos muitos companheiros em conflito. Inclusive, no início desse ano, o MPA perdeu um companheiro, que foi o Júnior Mota. Então isso, ao mesmo tempo em que dá uma tristeza muito grande, acende o compromisso de luta. Não que o Direito seja um instrumento que vá salvar vidas, mas é um instrumento de lutas que minimamente coloca a gente em situação de equidade, quando a gente vai *pra* esses espaços, esses embates jurídicos (...).

Aqui observamos a sociabilização de um argumento aplicado à práxis de luta travada no cotidiano daqueles sujeitos. Mostra como aquela estudante, agora advogada, compreende a raiz da questão do problema que ela apresenta. Há consciência dos processos que existem ali, tanto na esfera da análise histórica e política – adquirida na prática cotidiana do movimento – quanto na esfera analítica do saber adquirido na profissionalização universitária.

Ao conceber a intenção de educar a classe trabalhadora do campo por novos padrões de relações sociais, os movimentos sociais, vinculados a novas formas de produção, trabalho associado livre, outros valores e tarefas políticas, e lutas sociais, fazem o enfrentamento às contradições que nascem nesses processos. Originalmente, contribui ainda com o pensamento de vincular a realidade específica da produção da agricultura camponesa com a agroecologia, trabalho coletivo, modelo de cooperação agrícola em áreas de reforma agrária, intensificando a luta pela descentralização de terras das mãos dos latifundiários capitalistas e contra o valor absoluto da propriedade privada em detrimento da desigualdade social.

Sobre isso, Ester afirma que para manter o potencial objetivo da luta dos movimentos é necessário reafirmar a ideologia revolucionária da classe trabalhadora – transpondo o conhecimento oferecido pela Academia para a realidade cotidiana dos beneficiários; ela denuncia os abusos da lógica jurídica burguesa e discorre de maneira profunda sobre sua defesa pelos direitos humanos, e conclui:

Pra gente, estar como PRONERA, estudando Direito e, agora, formados, nos traz a certeza de ter um instrumento a mais. É sermos camponeses e advogados. Porque o nosso primeiro instrumento é a luta, o enfrentamento direto, e agora a gente tem o instrumento ideológico, político, que não necessariamente requer força, mas que a gente tem certeza que não é uma questão que vai salvar vidas, necessariamente, nem que vai nos colocar numa posição de igualdade com a burguesia. Mas que minimamente nos dá um suporte de entender como é que esse sistema funciona.

A exposição sobre a instrumentalização para a luta de classes – por terra e outros direitos – a partir do conhecimento profissional do Direito, ajuda a responder nossa questão de pesquisa. Dominar o conhecimento do escopo jurídico coloca os trabalhadores do campo em uma situação de equivalência quanto aos instrumentos de luta, ou seja, a contribuição do curso está relacionada com a elevação do potencial de embate da classe trabalhadora no contexto da justiça burguesa.

Questionado, Tone divaga:

A formação universitária é uma demanda, é uma política dos movimentos sociais. Ocupar campos científicos do ensino superior é uma necessidade que, historicamente, a gente *teve* à parte dela. Por mais que existam turmas, mas existem deficiências muito grandes no campo de profissionais que atuam em diversas áreas. Precisamos de agrônomos, de engenheiros que entendam a realidade, de advogados que vão lá e entendam como que funcionam os processos e como que atuam nas questões fundiárias. Porque existem problemas, problema grave, que é problema estrutural e fundiário nesse país. Precisamos de professores. Precisamos de professores vinculados, com vínculo, com consciência política que formem os estudantes que vão formar as bases, novos sujeitos que compreendam a estrutura camponesa. (...) Não é qualquer formador.

Tone finaliza contextualizando:

Até à década de 2000, por exemplo, nós tínhamos pouquíssimos advogados. Tinham os militantes, mas daí eram pessoas que não estavam vinculadas organicamente dentro do movimento. Então, ocupar o campo universitário é uma estratégia de qualquer movimento social, porque é uma disputa de ideias, e as disputas de ideias elas são fundamentais *pra* que cresça, para que o movimento cresça, para que as coisas sejam construídas profissionalmente. E isso... Inclusive de processo de permanência, de elaborar, de produção científica, de fazer pesquisa e de entender como é que funciona a realidade, como que você vai construindo formas de elaborar uma nova realidade que favoreça as condições da comunidade. Por exemplo, no meu caso, no meu assentamento, por exemplo, nós temos formados pelo PRONERA dois professores. Apenas. Dois professores. E agora eu, advogado. Então nós temos 3 profissionais com curso superior. Isso é muito pouco. Ou seja, não temos nada. Há de fato uma demanda, uma necessidade e uma carência muito forte em relação a isso. Nisso a gente precisa de fato potencializar. Acho que com o PRONERA... Apesar de que ainda é muito incipiente, porque o PRONERA fornece ainda muito pouco, pouquíssimo *pra* realidade camponesa de modo geral. Porque a profissão é como se fosse um aspecto de exportação, como disse lá. Você forma e você vai procurar um emprego, não vai tentar construir condições. Às vezes porque a própria organização não tem essa possibilidade de fornecer *pra* ti essas condições materiais *pra* que você possa atuar. Então, médicos, por exemplo, precisamos de médicos que entendam como que funcionam as coisas.

Portanto, dominar o conhecimento técnico e científico produzido pela humanidade, instrumentalizando-o para entender como a sociedade capitalista funciona, é a premissa inicial para os movimentos. O trabalhador do campo necessita acessar o conhecimento das mais diversas áreas profissionais para atuar com lucidez na realidade, potencializando as condições materiais e subjetivas concretas de transformá-la.

Temática 2: Importância do PRONERA e da Pedagogia da Alternância para o contexto de educação do campo

Esta segunda abordagem segue disposta com os dados referentes às respostas dos estudantes sobre a relevância do PRONERA, fundamentado na Pedagogia da Alternância enquanto categoria da práxis da educação do campo. Destacamos essa temática com o intuito de associar a perspectiva pedagógica peculiar ao contexto formativo conquistado pelo movimento; como sabemos, o PRONERA é fruto da luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação, e a Pedagogia da Alternância tornou-se um instrumento facilitador do processo de garantia desse direito aos sujeitos que compõem o contexto rural, pelas suas especificidades.

Em resposta ao questionamento, Abel reconhece primeiro a importância do tempo-comunidade, que, para ele, era o diálogo da teoria com a prática:

Através dessa Pedagogia da Alternância que o PRONERA se propõe a construir, é a possibilidade de sujeitos que não tiveram acesso, que historicamente não tiveram seus direitos a uma educação, à Universidade, eles tenham. Por quê? Porque a própria dinâmica de tempo escola, tempo-comunidade, isso possibilita que muitas pessoas que não conseguiriam fazer um curso do modo, como se diz, regular, como a Universidade diz (...) nessa metodologia, inclusive que a gente reafirma que precisa continuar. Porque, sobretudo, as companheiras que são mães, as pessoas que são pais, que já constituíram família, *pra* eles isso ajuda bastante, porque eles podem voltar *pra* casa, podem ficar um tempo com a família, e então já facilita. Ajuda, e a gente tem uma dimensão do todo. (...) Eu, particularmente, a única experiência que eu conheço de curso que é pleiteado pelo PRONERA e que não foi através da Pedagogia da Alternância é a turma de Direito agora do Paraná.

No contexto rural, a alternância é uma estratégia de escolarização que ajuda a conciliar formação com atividades e tarefas de produção e cultura. É extremamente valorizada pela possibilidade de permanência no meio familiar; apesar das diferentes experiências, a formação em alternância tem o trabalho como princípio educativo, com processo de ensino-

aprendizagem baseado na relação entre teoria e prática (NOSELLA, 2014). Pela fala do nosso entrevistado, os tempos formativos da Pedagogia da Alternância garantem primordialmente a permanência estudantil dos trabalhadores do campo, pela possibilidade de estar em período de graduação e, ao mesmo tempo, manter o apoio e as demandas familiares, que para ele é o que dá sentido à totalidade da práxis.

A importância da metodologia pautada numa alternância de tempos é destacada também como um prejuízo àqueles que não têm este direito garantido. Ao expor a situação do curso de Direito da Universidade Federal do Paraná, os entrevistados elevam a uma situação negativa, exatamente por compreenderem que a pedagogia é central para manter a possibilidade de atuação nos espaços de militância e moradia. Essa ideia é reforçada por Ester, que arremata:

E o PRONERA, através da Pedagogia da Alternância, ele garantiu que os educandos passassem a garantir o seu direito à educação, o acesso à educação de nível superior, conseguissem ao mesmo tempo militar e manter sua permanência nos seus territórios de origem. (...). As experiências do PRONERA elas não são universais no Brasil inteiro, têm várias dificuldades. Por exemplo, a turma do Paraná, eles não conseguiram manter a Pedagogia da Alternância, então isso é um problema sério porque a maioria deles foi selecionada pelo ENEM, então já não garante uma seleção de militantes orgânicos. A probabilidade de pessoas irem se perdendo no meio da caminhada é muito grande, porque você perde o seu contato com a sua terra, você perde o contato com a sua luta porque você passa a ter outras prioridades.

Tone explica os reflexos desta relação:

Começando pelo PRONERA, primeiramente reflete de fato uma demanda e necessidade dos povos historicamente excluídos do processo educativo, da educação. E principalmente da educação que atende a uma necessidade, a uma demanda de um público de uma realidade específica, no caso, os movimentos sociais e o público dos assentamentos de reforma agrária e comunidades tradicionais que, historicamente, nunca teve acesso. (...) nós precisamos de uma educação que atenda às nossas necessidades, que atenda às necessidades dos camponeses (...). De modo geral, o PRONERA deve estar vinculado à Pedagogia da Alternância, uma vez que, sem ela, as condições para que o jovem que mora lá no assentamento consiga acessar o curso superior, por exemplo, ficam muito mais difíceis. Inclusive, ele tem que desvincular da realidade na qual ele vive, que ele trabalha, que faz o trabalho laboral na roça, no campo, que ajuda a família, ele tem que se desvincular disso. (...) Ou ele permanece no campo ou ele estuda. Ou seja, *pra* ele estudar ele precisa ir *pra* cidade, se não tiver a Pedagogia da Alternância.

Neste sentido, queremos ressaltar as associações que os estudantes fizeram da Pedagogia da Alternância com o ensino superior. Ao tratar por esta dimensão, os entrevistados estavam colocando o debate focado na relação da metodologia com o PRONERA enquanto programa que tem garantido a profissionalização de trabalhadores do campo em áreas que extrapolam o território rural, no entanto na esfera pedagógica da alternância é utilizado em outros níveis da formação educacional dos povos do campo.

Para Sardo (2013), a Pedagogia da Alternância é o encontro de dois territórios, o campo e a escola; não apenas alternando o físico, mas favorecendo a dialogicidade entre os meios escolar e familiar, possibilitando educação problematizadora e libertadora, aproximando-se da educação popular. É também princípio estruturador da educação do campo, tendo o sujeito do campo enquanto sujeito coletivo que leva as marcas de seus territórios para o meio escolar, e busca realizar ações de territorialidade no tempo escola (NOSELLA, 2014). Os autores partem de uma ideia em que a coletividade problematiza a realidade, com saberes conscientemente sistematizados, problematizados e referenciados – no projeto de educação que dialoga com interesses dos estudantes e suas comunidades, com práticas educativas que extrapolam os muros institucionais e articulam saberes acadêmicos com os populares; para construção de saberes que reconhecem a cultura do campo, suas formas de produção do conhecimento científico e sua apropriação pelos camponeses para construção de novo projeto de sociedade.

Sobre isso, Tone coloca:

E a outra coisa fundamental *tá* no aspecto pedagógico. Primeira coisa, você vincular processo de profissionalização, o ensino universitário, o ensino como um todo, o método pedagógico às condições e às realidades na qual você está inserido. (...) Dizer assim, *pra* comunidade acadêmica, *pra* ciência como um todo, dizer assim “nós também somos produtores de conhecimento e aqui também tem gente que pode produzir conhecimento, e a produção de conhecimento não está desvinculada da comunidade como um todo”. Então Pedagogia da Alternância, de fato, ela é uma necessidade tanto científica, e uma necessidade também de permanência e acesso do público camponês e assentado ao ensino como um todo. Ela, de fato, é o ápice, a questão fundamental para que o jovem que mora no assentamento possa permanecer no assentamento e permanecer na Universidade como um todo, e na escola como um todo, desde o ensino fundamental até o ensino superior. (...) Você vai estar vinculado ao assentamento e à Universidade fazendo essa troca, esse intercâmbio o tempo todo.

Logo, o que estamos tratando aqui é de um programa que se apresenta como importante política, por garantir direitos historicamente negados a esta população. Sobretudo

o fundamento dela numa estrutura metodológica que pressupõe a condição das necessidades reais do seu público beneficiário, para nós, a faz revolucionária, pois transforma essa realidade, dá outra condição, novas dimensões históricas. Sobre isso, Ester explica:

Então o PRONERA ele foi o programa que condicionou a gente, (...) porque quando a gente fala de acampamento, a gente tá falando de pessoas que *tão* morando debaixo de um barraco, que nem sempre tem o que comer, que não pode sair do seu barraco *pra* trabalhar porque às vezes fica longe da cidade, se abandonar o seu barraco pode comprometer a área, por que... enfim, processo de ocupação é um trabalho constante de resistência e tudo o mais. Então o PRONERA ajudou muito os beneficiários de reforma agrária nesse sentido. Quilombolas, indígenas também são territórios constantemente em processo de conflitos, então as pessoas precisam manter essa aproximação com a sua área.

Ou seja, enquanto programa e política de governo o PRONERA possibilita uma articulação entre o campo e a Universidade – constatamos isso na dimensão pedagógica em sua relação sistemática com a Pedagogia da Alternância. No entanto, na dimensão da burocracia relacionada aos limites do convênio com Universidade, Ester levanta algumas problemáticas que ela visualiza no programa, além da não manutenção da Pedagogia da Alternância em alguns casos da formação superior.

Um problema do PRONERA é que ele prevê essa resolução de pessoas advindas de áreas de programa de reforma agrária acessar a educação, só que é um programa que ele é colocado, inserido dentro de uma estrutura engessada que já existe. A Universidade adere ao programa. Não é o programa que interfere na Universidade, é ela que adere ao programa e o programa tem que se realinhar ali. (...) Isso é uma questão bem complicada e é um problema do programa, porque quando a gente fala em permanência, o programa prevê, no nosso campus aqui da UEFS, ele prevê uma bolsa e a UEFS tem uma resolução que a gente não pode ter um acumulativo. *Pra* acessar a bolsa de pesquisa e extensão a UEFS entendia que a nossa bolsa, que era do Governo Federal, não era da UEFS, já era um precedente de acumulação de bolsa. A gente não conseguiu acessar os outros programas. E também pela dinâmica, a gente tinha aula o dia inteiro na Universidade, e a gente não tinha como cumprir os pré-requisitos do programa *pra* extensão, *pra* pesquisa, que isso a Universidade queria também. (...) Estágio *pra* gente é muito complicado, porque *pra* Direito você... Eles exigem uma permanência no escritório *pra* você ter bolsa e tudo o mais, e aí a gente não... E também não são muitos companheiros que a gente vê que estão adeptos a nossa modalidade de ensino. São pessoas... Geralmente é uma classe muito conservadora, é uma classe de direita, então é difícil você estabelecer um diálogo entre você e o espaço que você quer estagiar. É muito complicado. Tanto é que algumas pessoas que conseguiram estágio remunerado tiveram que ficar aqui em Feira, morando em Feira, *pra* garantir a permanência aqui em Feira de Santana.

Interpretamos as queixas como uma necessidade de expor as contradições da relação Estado-movimentos sociais. Aqui destacamos o condicionante estrutural da correlação de forças na instância da práxis – apesar de limitante, esta correlação expõe a centralidade no nosso objeto –, a formação da classe trabalhadora do campo é garantida nos limites e possibilidades do PRONERA, sobretudo na práxis revolucionária que se dava nas instâncias da Pedagogia da Alternância, ao transpor teoria para prática dentro da vivência nos seus tempos formativos.

Neste exercício que se inicia primeiramente na prática enviesada na luta e na lida nos seus movimentos e assentamentos, os trabalhadores produzem novos instrumentos para ela, e a possibilidade de beber na fonte da educação jurídica dentro dos espaços antes reservados às elites da sociedade, podendo analisar e aplicar essa aprendizagem nos territórios de origem é a síntese de uma práxis coerente.

Temática 3: Avaliação quanto às expectativas iniciais e realidade do curso (contradições e perspectivas)

Sobre as expectativas, Tone fala das ferramentas que auxiliam na organização, em pontos fundamentais da área jurídica para resolver questões que antes eram muito difíceis, pela falta de pessoal formado para exercer esse conhecimento. No entanto, depois, o entrevistado sinaliza que no decorrer do curso como um todo vem a percepção de que o Direito não resolve todas as demandas da organização no campo dos tribunais. Ele afirma que os estudantes percebem que aprendem e resolvem mais questões no exercício da prática social. Diz que o campo é limitado, mas ajuda a resolver muita coisa; do ponto de vista da permanência, da estrutura, já tinham conhecimento das dificuldades que enfrentam no deslocamento e na sobrevivência fora de suas comunidades; causando frustrações quanto à potencialidade do saber jurídico nas suas práticas cotidianas.

Bom, as expectativas. Do ponto de vista acadêmico, a gente quando entra na Universidade carrega e traz expectativas importantes, e elas são fundamentais para que a gente continue fazendo o curso. Havia, inclusive, expectativa de agora a gente pode... tem algumas ferramentas que podem ajudar a organização em pontos fundamentais na área do Direito, por exemplo, de resolver questões, a gente não tinha profissional, não tinha pessoas capacitadas *pra* atender aquela demanda. Só que a gente vai, no decorrer do curso como um todo, percebendo que o Direito... não é possível resolver todas as demandas da organização apenas com o Direito ou no campo dos tribunais. Mas a gente vai percebendo que o processo de militância, a organização das famílias elas são muito mais fundamentais. Por

quê? Apenas com o Direito, no campo legislativo é muito limitada, a gente fica muito limitado e preso e não consegue desenvolver muita coisa. Isso talvez seja uma das grandes frustrações que a gente tem. (...) Ou seja, agora você vai ter a capacidade, a possibilidade de mudar, fazer algumas mudanças. E com o tempo a Academia criou algumas frustrações no sentido de que, não, o Direito vai até aqui, mas daqui *pra* frente ele não consegue mudar muita coisa porque as coisas estão tipo preestabelecidas. (...) Ou seja, a organização é importante, o processo organizativo é importante, a gente chama isso de organicidade. Ela é importante.

Entendemos que esta discussão responde a nossa pergunta central: como o saber jurídico auxilia na luta dos trabalhadores do campo? No campo da prática legislativa, o estudo do Direito resolve algumas questões burocráticas do cotidiano, dentro dos limites do Estado e da correlação com as forças burguesas. Podemos considerar que a melhoria das condições de vida em seu sentido pleno depende de outras esferas não restritas ao legislativo e, como diz Tone, da capacidade de organização e luta permanente. O contraponto entre a expectativa no plano das ideias e a realidade material possibilitou a constatação da importância da práxis orgânica, exatamente por que a prática do Direito é limitada, vez que condicionada a elementos subjetivos e objetivos (estruturais).

Ester, sobre esta questão das expectativas em paralelo à realidade da Universidade, nos conta:

Quando a gente chegou aqui a primeira aula que a gente teve foi uma aula de apresentação, e a primeira pergunta que foi feita foi essa: “por que vocês estão aqui?”. Nesse momento a gente não se conhecia muito bem, a gente passou a ver que todo mundo veio de um processo de conflito muito tenso. (...) Depois de 4 perdas em 4 anos, a gente perdeu seis lideranças lá em Monte Santo, por assassinato, conflito agrário, tanto com o grupo político de Monte Santo, prefeito, ex-prefeito, vereador que disputam terra, lá tem mineradoras que exploram ferro na terra... Aí eu falei que por causa dessas perdas a gente estava ali pra assumir um compromisso político e que queria colocar essas pessoas, as pessoas que fizeram isso, na cadeia. E foi o que muitas pessoas falaram, caminhando nesse mesmo sentido, estariam lá dentro *pra* fazer jus, *pra* fazer justiça aos companheiros que tinham tombado na luta. Só que no final do curso a gente percebeu que não era bem assim que a banda tocava, principalmente porque a gente passou por vários processos de perda, inclusive, esses mesmos companheiros que eu perdi durante esse período, e vários tantos outros, até hoje a gente *tá* sem resposta no âmbito jurídico.

Nas palavras de Ester é possível saber um pouco mais sobre "como nosso oposto funciona". E, além disso, no mundo vivido a constatação da impunidade diante dos inúmeros assassinatos no campo. A convivência com os pares de origens tão diversas é um aprendizado vivenciado e valorizado pela entrevistada. Mas há também, igualmente a Tone, um sentimento

dos limites para uma mudança social apenas considerando a formação em Direito. Atenta ao contexto político do país em época de retrocessos, perdas de toda ordem e inconstitucionalidades, defende a necessidade de estar junto aos coletivos para que haja garantia dos direitos da classe de pertencimento e que vive do trabalho. Ela continua:

A gente percebeu que o que a gente era antes na verdade sempre teve mais resultado do que o que a gente vai passar a ser agora. Porque antes a gente fazia luta, a gente estava no processo de formação nos acampamentos, nas comunidades tradicionais e sempre teve resultado, a gente sempre viu pessoas passarem a ter casas, a gente sempre viu pessoas passarem a ter comida, a gente ocupou espaços, a gente viu projetos sendo aprovados, leis sendo emancipadas, sempre nesse processo de luta, mesmo quando antes a gente só era camponês. E agora a gente é advogado, pretendemos ser advogados populares, que no exercício da função não necessariamente vai mudar muita coisa na luta. (...) Mas ainda assim é uma formação que, inclusive eu disse anteriormente, vai ajudar como instrumento de reflexão desses espaços, de como funciona, de entender como nosso oposito funciona, de como eles tentam, a todo o momento, colocar empecilhos no nosso processo de luta, da classe trabalhadora. (...) Todo esse contexto ajudou a entender qual é o meu papel não necessariamente como advogada, mas ainda principalmente como camponesa que tem que *tá* nas bases garantindo que os direitos da classe trabalhadora sejam garantidos. Que não haja retrocesso jamais. Jamais.

Conseguimos avaliar o sucesso dessas objetivações quanto à ex-estudante de Direito. Para ela, formar-se em Direito traz a certeza de ter um instrumento jurídico e político a mais. De serem camponeses e advogados em defesa do bem comum e da conquista e manutenção de direitos sociais, políticos e econômicos. Porque o primeiro instrumento, para eles, é a luta, o enfrentamento direto, e agora a posse do instrumento ideológico, político, que não necessariamente requer força, e que não é uma “questão que vai salvar vidas”, nem os colocar numa posição de igualdade com a burguesia, porém que minimamente dá um suporte para entender como é que esse sistema funciona. Abel revela:

Então. Como eu disse anteriormente, a Universidade ela tem uma fórmula pronta, um sujeito... forma um sujeito direcionado, sobretudo *pro* mercado de trabalho. E a gente, quando vem *pra* cá, a gente não vem pensando em se formar *pro* mercado de trabalho, a gente tem um propósito de se formar, contribuir com o movimento social, com a luta, com as pessoas (...). Mas como eu vim *pra* cá já bem com essa definição do que eu queria, a Universidade ela acrescenta muito com relação ao próprio conhecimento que a gente precisa adquirir. Nós tivemos professores muito bons, e o saber jurídico, infelizmente a gente tem esse contraponto, muita coisa a gente não concorda, e a gente tem consciência também de que não é o Direito que vai mudar a sociedade, que vai fazer a revolução. A gente tem consciência disso, mas ele é uma ferramenta importante *pra* gente lutar pelas nossas demandas. Então, por isso, que, inclusive, há essa divergência, e muita gente questiona

porque que o movimento social que fazer Direito, porque a gente critica tanto e quer fazer Direito. Mas também, *pra* gente entender a gente precisa também estudar. A gente precisa se empoderar também desses espaços. (...). Então você quer dominar o inimigo você tem que estudar ele. E a gente também precisa criar outras formas dentro desse espaço. Não é porque o Direito é aquela casca, aquela coisa dura, inacessível, que a gente não vai se apropriar disso. Porque também se constitui uma ferramenta, uma estratégia de luta dos movimentos sociais. Então, se ele é utilizado contra o povo, a gente pode usar também a favor do povo, das demandas.

No campo das transformações que os estudantes observam quanto às mudanças nas perspectivas de vida e de luta, sob a responsabilidade do conhecimento adquirido nas relações na Universidade, no território geográfico e no território jurídico, nos mostram que a UEFS e os demais ambientes acadêmicos aos quais tiveram acesso transmitiram os códigos de conduta, um *ethos* particular ao mundo do Direito, dos tribunais. Além de mencionarem suas funções sociais e profissionais diante da realidade que se apresenta.

Temática 4: Transformações observadas na perspectiva de vida e de luta ocasionadas pela Universidade, cidade e saber jurídico

Sobre as impressões que nossos (as) entrevistados (as) têm sobre as mudanças observadas na perspectiva de vida e luta, importante observar que as mesmas seriam, em parte, consequências do processo de formação. Há um entendimento quanto à mediação e às determinações da realidade capitalista. Entretanto acreditam fielmente que apesar da clareza que eles têm sobre as relações de poder que se estabelecem nestas dimensões da sociedade (Universidade, cidade e educação jurídica), a prática social final deles enquanto advogados não se sobreponha à prática social inicial deles como militantes camponeses, e nem sobre a prática social dos demais companheiros de luta. Tone argumenta:

O acesso à Justiça e o acesso ao direito, de fato, ele só se constrói com processo de luta, nesse país só foi dado assim. Nenhum assentamento nesse país, infelizmente, foi construído por que o Estado foi lá e “vamos desapropriar aqui e vamos assentar as famílias sem-terra”. Não, não foi feito assim. Foi feito com processo de ocupação e de violência. (...). Porque o acampado não é sujeito de direito, (...) ele é um transgressor da ordem. Ele fere, inclusive, a ordem da propriedade. (...) Como é que você muda essa questão? O acampado, além de ser sujeito de direito ele é um defensor dos direitos humanos. Porque a terra, o acesso a terra é um direito humano. Fundamental, ninguém consegue viver sem terra. (...) Inclusive a gente já tá até vencendo isso, porque essa nova forma, essa nova forma de interpretar e hermenêutica que a gente vem construindo durante o período desse embate mesmo, no Judiciário, de teses, já tem sido acolhido. Inclusive já tem

magistrados que já não consideram mais como... não falam “invasão”, falam “ocupação”, “sem-terra”, “acampados”, tudo isso. Tem todas essas questões que a gente tem sido... É um embate, um caminhar muito... Um passo *pra* frente, dois *pra* trás, dois *pra* frente e um *pra* trás, e vai indo esse jogo de forças.

Ou seja, a mediação das relações na sociedade de classe não poderia estar desvinculada dos movimentos sociais, como bem observou Souza (2013). Num contexto em que o direito à terra deixa de ser um "direito humano", sob um Estado classista, a violência torna-se um recurso legítimo, via transgressão da ordem, segundo Tone. E, como já assinalado por Souza (2013), o ordenamento jurídico, seja relacionado ao direito à educação ou à posse da terra, advém da luta e organização da sociedade civil para a efetivação dos referidos direitos humanos.

No entanto, sobre essa relação entre Universidade e transformações na perspectiva de vida, Tone pondera:

As transformações elas existem. Claro que, no meu ponto de vista, não sei se estou equivocado, ela não me cooptou. Apesar de que, como eu disse antes, as pessoas insistem em dizer “você agora é um bacharel em Direito, você agora é um advogado”. Pronto. Mas assim, eu vou chegar na minha comunidade e vou utilizar o mesmo processo laboral ou a mesma linguagem que os camponeses, eu vou falar aos camponeses da mesma forma que eles falam. Não vou utilizar dessa formação como um aspecto de ser superior, de impor uma superioridade. Agora, no momento em que você precisa ser exigido, no aspecto acadêmico, da rigorosidade acadêmica *pra* enfrentar os tribunais, tem que utilizar disso que a Universidade *te* deu. Então você tem que ser muito ator, o advogado tem que ser muito ator *pra* que ele consiga se moldar com as demandas que a realidade impõe. (...) Então, você tem que pegar isso que *tá* aqui na realidade, fazer um processo de reelaboração e aplicar na realidade do tribunal. Da mesma forma, você tem uma peça, tem uma decisão e você tem que fazer o processo de interpretação e faz uma transmutação e dizer para o camponês “isso que eles estão dizendo é isso”. Você precisa entender esse aspecto. Tem que falar de acordo com o que a realidade *te* impõe. (...) Ideologicamente a Universidade não me cooptou [risos] e nem esse arcabouço jurídico também. É claro que vou utilizar disso. (...) E ajudar a fazer essa... de fato, essa virada epistemológica. De fazer essa análise, ou seja, o campo do Direito está aqui, mas a luta está aqui. Parece que são dois campos apartados. Qual é a nossa função? É tentar fazer essa transfiguração do Direito, dizer assim “o Direito não é lei, poder não é Estado, e conhecimento não é só ciência”. Conhecimento também *tá* aqui. Também precisam fazer esses dois termos, de transfigurar.

Percebemos como existe uma análise articulada do processo formativo com a práxis revolucionária. O tornar-se bacharel em Direito não resulta em afastamento dos interesses e necessidades da classe de pertencimento. A linguagem técnica, jurídica ou acadêmica acessada e apreendida durante o curso não o (Tone) distancia da linguagem de seus pares

camponeses, é possível fazer a "virada epistemológica", portanto, há uma defesa da horizontalidade nas relações que se fazem orgânicas no sentido gramsciano. Ao dizer que não foi cooptado pela Universidade, o entrevistado reforça esse entendimento que segue em direção oposta a uma formação elitista e burocrática, alheia à sua classe social e de origem. Assim, as falas remetem aos resultados encontrados ao final da formação profissional, as transformações dos sujeitos se deram na esfera intelectual quanto às abstrações teóricas que conseguem fazer de acordo com o saber que acessaram. Sobre isso, Abel diz o seguinte:

É, muda bastante, muda bastante porque é muito diferente do que a gente tá acostumado a lidar. Então ele [o curso] vem a acrescentar naquilo que a gente vive no cotidiano, então a gente já lida com as ocupações, com os problemas que o movimento tem, então ele é o diálogo com a realidade que a gente tem. Que a gente vai estudar uma disciplina a gente já vai pensando como usar aquilo no cotidiano, como é que eu vou usar aquilo? Tem coisa que a gente não entende porque estuda, mas estuda, tem coisa que a gente já faz esse elo direto. Mas ela... a formação que a gente adquire no curso de Direito a gente sabe que de alguma forma vai utilizar ela, então toda ela é bem-vinda. Mas também é como eu disse anteriormente, existe essa necessidade de adequação maior com a realidade, porque na maioria das vezes ela fica muito naquela coisa fechada, ainda há essa necessidade de dialogar mais. Por outro lado, a gente sabe que as estruturas do Estado estão enquadradas naquelas leis, naquelas... A gente faz a crítica, mas a gente tem que também *estudar elas* das diferentes formas, porque aí acho que a gente consegue... *pra* ter essa dimensão do real, do que é real com a necessidade.

Então, há uma consonância no entendimento que aquilo que foi acessado nos espaços universitários condiz com a ampliação das formas de lutar. No entanto Abel nota algum limite no processo formativo, ao dizer que é necessário uma "adequação maior com a realidade". Essa imbuída na luta, nos processos de ocupação, enfim, nos movimentos sociais. E o mesmo entrevistado não deixa de pontuar os limites estruturais no âmbito do Estado e das leis. Tone considera:

Você abre um universo. Cria outras possibilidades, outras dimensões, dá outras dimensões para aquilo que você já sabia que você pode, inclusive. Então, assim, não é que você deixou de utilizar o que você já sabia, muito pelo contrário, você potencializou. Ou seja, quando você entra na Universidade você cria novas dimensões, novas dimensões científicas. E você aprende outras formas de ver o mundo também. Inclusive aquele mundo que você vivia. A gente... Essa dimensão é inegável, ela é fundamental. A universidade contribuiu muito com isso, o diálogo, a forma de dialogar, como você organiza as ideias, o movimento das ideias, as argumentações as fundamentações. Então a técnica tem sentido, e ela só vai ter sentido quando ela tiver, inclusive, vinculada no aspecto político. E o movimento traz isso, o aspecto político, inclusive, era um questionamento nosso. Nas aulas, "a gente precisa de técnica, a gente não sabe nada de

técnica. Política a gente sabe *pra* caramba, agora, técnica a gente não sabe de nada não. A gente precisa disso, precisa de processo nu e cru, *pra* que isso sirva de elementos *pra* temperar o nosso processo político”. (...) *Pra* isso você precisa fazer um processo de elaboração da técnica *pra* encaixar, *pra* fazer essa relação que é fazer a defesa do sujeito que está lá. (...) A gente precisa disso. Inclusive os TCC têm esse reflexo, o reflexo da dimensão política. Eu não vou falar de algo muito superficial, vou falar de uma questão que está lá envolvida na minha realidade, eu falo de uma questão que é um problema *pra* mim, que eu vivi esse troço na pele. Então eu vou me utilizar da técnica e vou relacionar o que a gente vive na prática lá, os conflitos, com uma questão técnica.

Este discurso nos remete aos trabalhos de conclusão de curso que assistimos. Grande foi a nossa emoção a cada trabalho observado, chegamos a comentar com os entrevistados sobre isso, sobre a surpresa em perceber a facilidade dos estudantes em apresentar suas pesquisas. Havia em cada defesa um grande clima de vitória, as questões simbólicas da luta, da terra, da garantia dos direitos, sobretudo a firmeza política construída na práxis cotidiana. Sob nossa ótica, havia muitas certezas nas falas dos discentes ao apresentar suas formulações, porque nenhuma delas era apenas abstrações, ou um simples cumprimento de créditos, os TCC da Turma Elizabeth Teixeira eram estudos fundamentalmente contextualizados com a realidade concreta de um grupo que conseguiu somar teoria jurídico-científica ao exercício diário de defesa por um mundo mais justo.

Avaliando o percurso e finalização da pesquisa, consideramos que Abel, Tone e Ester, assim como os demais sujeitos (coordenadora do Colegiado de Curso, ex-coordenador do mesmo Colegiado, professores) que fizeram parte deste trabalho, nos ajudaram a responder nosso problema de pesquisa: *De que forma o saber jurídico acessado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo no curso de Direito do PRONERA os auxilia no enfrentamento jurídico e político nos processos de luta pela terra?* Objetamos com base nas respostas dos nossos entrevistados e nos dados dos documentos que este saber jurídico instrumentaliza as (os) trabalhadoras/es através da transposição dos conhecimentos da realidade, para os conhecimentos técnicos jurídicos, transpondo-os novamente, de maneira organizada, para a realidade concreta, para isso é necessário o uso das ferramentas pedagógicas específicas e contextualizadas às necessidades reais do território do campo/rural.

Sobretudo destacamos a nossa catarse quanto à importância das relações sociais. O contexto de troca de saberes, e principalmente de identificação, do reconhecimento na pessoa humana; o contexto da luta, do trabalho e da coletividade. O curso formou, então, 37 novos advogados para o Brasil, 23 deles já aprovados na OAB, em dados atualizados em março de 2019. Avaliamos que isso atesta que o saber jurídico foi acessado e bem assimilado pelo

público beneficiário, mais importante do que isso, constatamos nas falas em unidade dos/as entrevistados/as – consideramos esta característica fulcral para o entendimento de sujeito coletivo – que houve/há uma multiplicação deste saber para a classe trabalhadora, dentro e fora de seus assentamentos, essa multiplicação implica a consciência coletiva dos trabalhadores do campo.

Ao fim e ao cabo chegamos à raiz da nossa problemática ao analisar *como o saber jurídico contribui para a luta dos trabalhadores do campo e qual a contribuição do curso para o enfrentamento jurídico e político que os movimentos sociais precisam fazer no processo de luta pela terra*. De acordo com os sujeitos entrevistados, o saber jurídico e técnico-científico contribuiu para ajudá-los a conhecer como o inimigo utiliza o aparato jurídico de um país para dar manutenção aos seus interesses. As estratégias hegemônicas dominantes no campo jurídico e no curso regular são postas à prova, estabelecendo no contexto da Turma Especial Elizabeth Teixeira contraposições pertinentes à realidade dos trabalhadores e da educação do campo. Apesar dos desafios institucionais no decorrer do curso é possível reafirmar o papel da coordenação pedagógica, da gestão participativa com os respectivos movimentos representados. O curso contribuiu sobretudo a partir da Pedagogia da Alternância – a transposição da teoria para a práxis; e com o acesso à educação jurídica brasileira – desenvolvida por meio da profissionalização, permitindo o domínio técnico não desvinculado do fator político com reflexos positivos nos mais diversos processos que se apresentam no cotidiano do movimento social da vida.

Ressaltamos a identificação de questões fundamentais, a exemplo da aferição de uma consciência para si, pautada na classe a para a classe. Os estudantes, agora advogados, ratificam a existência de um sujeito coletivo organizado em busca de direitos e pautas em unidade com o objetivo de acessar e dominar um conhecimento que os instrumentaliza para a luta por direitos, sobretudo os esclarece sobre as articulações que existem dentro das esferas institucionais capitalistas. Acreditamos que, de posse desse conhecimento, eles se fortalecem para agir cientes dos conflitos de interesses que permeiam a esfera da Justiça em sua aura de imparcialidade e neutralidade.

Ao passo que os dilemas avaliativos sinalizam as contradições da realidade frente às expectativas. Não obstante, a síntese positiva quanto ao acesso ao saber jurídico e as relações sociais estabelecidas indicarem o esforço da gestão participativa, além do entendimento coletivo quanto à apreensão do conhecimento, tal qual sua transposição na luta cotidiana, mesmo com os entraves burocráticos que tomaremos conhecimento nos tópicos seguintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui apresentamos nossos caminhos teóricos e empíricos, anunciando que nossa análise está pautada na retomada dos dados coletados com nossos sujeitos de pesquisa, e nos documentos oficiais. Para tanto, como forma de dar sentido à totalidade da nossa pesquisa, retomamos os motes que nos trouxeram até aqui. Primeiro, nosso objetivo geral: *Analisar a forma como o saber jurídico é acessado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo no curso de Direito do PRONERA, auxiliando-os no enfrentamento jurídico e político dos processos de luta pela terra.*

Replicamos discorrendo sobre a conversa informal que tivemos com os estudantes Tone e Lila¹³ sobre movimentos sociais e a relevância de suas pesquisas monográficas. Ficou claro nesta conversa que ambos são atuantes e moradores de assentamentos e que são plenamente conscientes das determinações que os colocaram ali, e que também os mantêm nessa luta; conversamos sobre as relações interpessoais e sociais nesses assentamentos; de como a formação reflete na militância e de como os demais assentados se interessam nos temas da terra ou de heranças. Citaram, especialmente, como orientam os (as) trabalhadores/as no conhecimento de conteúdos jurídicos elementares para sua lida na terra, nas relações de propriedade e na defesa dos direitos fundamentais.

Reconhecemos que o PRONERA se constitui como uma política reconhecida frente à educação do campo. Na luta contra o latifúndio que estabelece marca histórico-estrutural do Brasil, cumpre o papel a ele destinado – em relação às políticas educacionais executadas pelo MEC, estados e municípios. Por outro lado, torna-se um instrumento de emancipação para os camponeses, seus princípios e metodologias são estratégicos na superação das injustiças e desigualdades sociais que atravessam séculos de nossa história. Há também o diálogo entre a educação do campo e a educação popular como pressuposto de formação humana, possibilitando transformações teórico-práticas na educação. Rompe-se com a lógica de um ensino dado exclusivamente dentro de muros institucionais, com um tempo diferente do tradicional, um tempo contextualizado com as necessidades reais, concretas. Uma dinâmica que busca verdadeiramente a humanização dos sujeitos, consolidando um projeto educativo emancipador.

¹³ Lila foi uma das estudantes de quem nos aproximamos como potencial entrevistada. Registramos nossos encontros do diário de campo. Ela, inclusive, foi uma das primeiras (e mais um estudante) a serem aprovadas na prova da OAB, inclusive antes da formatura. O que consideramos de suma relevância para atestar nossas constatações quanto ao sucesso dos objetivos do projeto.

Essas relações indicam caminhos que correspondem às ideias de libertação (coletiva, e não individual – como aponta o projeto) e justiça social, talvez nem tão romântico assim, mas em processo. O tempo da realidade é mais duro que o tempo dos nossos sonhos e expectativas; este tempo representa mais a luta, a resistência e os avanços vagarosos das políticas reformistas, mas que de fundo ajudam a mudar as condições imediatas de extrema expropriação e negação de direitos.

Sempre teremos que reconhecer os limites do contexto da disputa na esfera da hegemonia e da educação. A trama ideológica e jurídica – marca do Estado burguês capitalista, especialmente na conjuntura atual – brasileira e internacional apresenta as contradições gritantes de um texto constitucional abarrotado de garantias que apenas são cumpridas mediante muita exposição, luta e gritos, para que sejam efetivadas com justa decisão do Poder Judiciário, sob vigilância política dos movimentos sociais.

Essas ambiguidades colocam os próprios movimentos sociais num momento de dissensão teórica e prática. Vivemos um período de fortes ofensivas da burguesia organizada contra a classe trabalhadora, e faz-se necessário considerar os limites e as infinitas possibilidades da ofensiva sistematizada dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade.

Retornamos aos dados da pesquisa de campo para analisar criticamente os argumentos que envolvem a Turma com a nossa questão de pesquisa. Expusemos algumas falas dos estudantes que indicavam as dificuldades e os inúmeros desafios que precisaram passar para concretizar a formação; concluímos que a Turma Elizabeth Teixeira, tal qual a Turma Evandro Lins e Silva, da UFG, é juridicamente adequada – dado que marca simbólica e materialmente as conquistas da educação superior do campo. Essas turmas são uma resposta histórica e poderosa ao poder dos latifundiários, ao agronegócio, quiçá ao capital; uma grande vitória da luta pela reforma agrária. É preciso esclarecer que esta luta não se limita à reivindicação de propriedade a glebas de terra, mas é a condição necessária para ocupar, reaver, distribuir e permanecer nesta terra, e um dos elementos estratégicos para produzir tais condições é a educação, de modo a modificar os índices de analfabetismo nos assentamentos e dando o mínimo de dignidade aos moradores.

Temos clareza que não é isto que vai mudar de maneira mediata e histórica a realidade da classe trabalhadora do campo, embora, numa dimensão imediata, faça muita diferença. O processo de transformação de uma sociedade, em todas as suas esferas, é sempre lento e atroz; no entanto é no seio deste procedimento que acontecem as pequenas e grandes mudanças que vão reordenar os rumos da humanidade. Para modificar as leis, a ordem, as crenças, os

valores, o mundo é fundamental garantir funções específicas do ser humano, é necessário viabilizar a humanização. Sobretudo dar acesso àquilo que a humanidade produziu para viver e reproduzir a vida, que todas (os) possam acessar educação, saúde, saneamento básico, moradia digna, meios para produzir e reproduzir a vida, terra, chão para plantar, semear tudo de melhor que esta mesma humanidade abrolhou ao longo da sua história de vida em sociedade.

Só isso, apenas esse acesso aos elementos básicos da dignidade humana, oferecerá a possibilidade concreta de ascender às consciências para a transformação final pretendida. E o maior, melhor e mais importante resultado a que chegamos foi de que os sujeitos que compuseram a Turma Elizabeth Teixeira – nos referimos especificamente aos estudantes/trabalhadores do campo – têm uma forma de consciência muito menos romantizada e alienada sobre as determinações da realidade capitalista do que nós, do que as pessoas que compõem a estrutura acadêmica e jurídica brasileira, por exemplo. Não é nossa intenção entrar ou polarizar esses elementos de debate. Categorias como consciência, classes/categorias (médica, especialmente), alienação e até estranhamento são elementos para trabalhos posteriores. O que queremos levantar aqui é a análise crítica ao comportamento humanizado daqueles sujeitos, seus atos tão bem pensados quanto ao fim que se pretende e deseja chegar; o fato de tentarem e conseguirem se reconhecer uns nos outros enquanto classe expropriada, da consciência coletiva disseminada nos espaços, nas ações, na práxis cotidiana.

A exemplo do que estamos discutindo, faz-se interessante remeter a um último fato a que tivemos acesso em diálogos informais com os estudantes. Guardadas as devidas informações sigilosas, na intenção de resguardar tarefas tão caras aos trabalhadores do campo – ficou claro que diante das limitações burocráticas da Universidade e do Convênio os estudantes e professores organizaram-se no sentido de criar estratégias coletivas de manutenção e permanência de todos (as) no processo formativo, que se esclareça uma ação, como muitas outras que a turma promoveu – autônoma, consciente e sem deixar de estabelecer a crítica e as autocríticas necessárias para o avanço da condição, do *status quo*.

Nestes quase 30 anos de PRONERA no Brasil é possível avaliar sua importância enquanto política pública que nasce da pressão social. Reconhecê-la como ferramenta fundamental para o acesso da população do campo ao conhecimento sistematizado, especialmente superior, remete a outro reconhecimento fulcral, do papel da Universidade pública neste acesso, em sua ousadia para enfrentar um projeto desta natureza e fazer valer o seu objetivo de formar 40 representantes de movimentos sociais do campo do Brasil, ressaltando-se também a relevância da parceria que pressupõe uma gestão participativa dos

cursos implantados por via do programa. Ao longo deste processo a Universidade passou por sérias crises de orçamento e relação com o governo estadual, com greves que expressam os desafios estruturantes para o êxito desta realização. Assim como os movimentos e todo conjunto da Universidade, reconhecemos que o grupo de professores também enfrentou a hegemonia acadêmica para dar substância ao projeto e corporeidade aos sonhos e expectativas deste coletivo dos movimentos do campo.

O PRONERA não é uma conquista solitária dos movimentos sociais, para existir contou com o apoio de muitos outros envolvidos na efetivação do projeto de desestruturação a “perspectiva meritocrática que rodeia o universo educacional” (CAVALCANTE E SILVA, 2018, p. 137), além da execução do diálogo entre Universidade e movimentos sociais do campo, auxiliando a Universidade no enfrentamento do discurso neoliberal e, ainda, representando um elemento estratégico na luta pela reforma agrária, através do acesso a um conhecimento tido como válido para a sociedade capitalista – especificamente o saber jurídico, tido como referência histórica para as classes hegemônicas, no quesito da profissionalização e domínio de conhecimento socialmente útil – e conseqüente inserção nos seus campos de poder (*idem*).

Destacamos a importância do projeto da UEFS na solidariedade de classe, proporcionando o acesso das bases à Universidade. Os novos advogados têm agora uma dupla tarefa: (a) enfrentar os confrontos jurídicos nos quais a cada dia fica mais claro que a lei é flexível e curva-se para o lado mais forte da correlação de forças, neste momento, o poder econômico; (b) formar os trabalhadores para a compreensão das injustiças típicas das relações de produção capitalista, expandindo a consciência de classe para si pela base, a partir das periferias. Esta última tarefa é mais importante e mais urgente. As tarefas estão em curso: teorizar a prática. O conhecimento científico (político-jurídico) foi apreendido e deve ser transposto para a realidade como reafirmado pelos sujeitos da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. (1). Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros. **Revista HISTEDBR On-Line**, 14(59), 343-343. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640371>.

CALDART, Roseli Salette. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. Brasília, 2002.

_____; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CRISTO, Claudiano da Hora de. **Divergências inconciliáveis e pactuações convenientes**: elaboração e implementação da política de educação do campo em municípios baianos. UEFS – Feira de Santana, 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 4a Edição. Rio de Janeiro: Global, 1990.

FÁVERO, OSMAR. **MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966**. 2004

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf

FERNANDES, B.; TARLAU, R. **Razões para mudar o mundo**: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. 2017

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, C.; GUIMARÃES, R.; SOUSA, R. **A experiência do estágio de estudantes da turma Elizabeth Teixeira**: o ato educativo como princípio do estágio. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). (2002) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez.

IASI, Mauro. **Processo de consciência**. São Paulo: CVP, 1999.

_____. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUKÁCS, G. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: PAULO.

LUKACS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Porto, Portugal: Escorpião, 2012.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de L. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, R. S. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e seu suposto caráter contra-hegemônico: análise da implementação do programa na UEFS – 2005 a 2008**. UEFS - Feira de Santana, 2017.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MORAIS, H. B. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas), UFPB, João Pessoa-PB, 2011.

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. 35ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. 2008. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT03%20Trabalhos/GT03-2418_int.pdf. Acessado em 10/03/2010.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. CEDES** [online]. 2015, vol.35, n.96, pp.219-238.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2011.

SARDO, Paola Maia Lo. **A pedagogia da alternância no bacharelado em agronomia com ênfase em agroecologia e sistemas rurais sustentáveis (ProNERA/UFSCar): o campo e a universidade como territórios educativos**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Araras, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. In: **Rev. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, V. 12, n.34 Jan/abril 2007.

SILVA, Fabio Dantas de Souza. **Educadores do campo**: um estudo sobre a formação política e pedagógica do curso pedagogia da terra. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, Maria Antônia de. **Movimentos sociais, educação do campo e direito**: em foco as ações civis públicas e as decisões do Judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária. UTP/UEPG – Goiânia, 2013.

TAFFAREL, C.; MOLINA, M. Políticas educacionais e educação do campo. *In*: **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 2012.

VUELTA, Raquel Buitrón. **Pelo direito de estudar**: a 1ª turma de Direito do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). 2013. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

<http://www.mst.org.br/2015/02/02/90-anos-de-elizabeth-teixeira-mulher-marcada-para-viver.html>. Acessado em: 08 mai. 2018.

<http://www.mst.org.br/2016/05/30/temer-transfere-secretarias-da-reforma-agraria-e-incra-para-casa-civil.html>. Acessado em: 26 jun. 2018.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Parecer da Comissão Pedagógica Nacional: Convênio CRT /BA/nº00013/05**. Brasília-DF, 2005.

_____. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2001.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2016.

COELHO, E. PARECER AO PROCESSO 1406/2012 – CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO; TURMA ESPECIAL PARA BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

Documento relator CONSEPE: Curso de Bacharelado em Direito (turma especial para Beneficiários da reforma agrária) – revisado pela NUEG.

Projeto de Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária da Universidade Estadual de Feira de Santana. Turma Especial Elizabeth Teixeira. Elaborado conforme a Resolução 051, de 19 de abril de 2010 do Conselho Estadual de Educação e Parecer CEE n. 78-A/2010.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária.

Relatórios dos Módulos cursados pela turma.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Parecer Resolução CONSEPE nº 050/2012. Relator Professor Doutor Eurelino Teixeira Coelho Neto. Feira de Santana, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A: DIÁRIO DE CAMPO

Pesquisadora: Ariana Rocha Caldeira

1. Pedro Diamantino – Ex-coordenador do Colegiado do Curso de Direito da UEFS:

Encontro no dia 01 de novembro de 2017 às 14h00min horas no DCIS;

Direcionamentos para a pesquisa e sugestões de literatura no âmbito da Educação Jurídica, e das demais turmas de Direito do PRONERA;

Troca de e-mails com documentação da turma, algumas dissertações e artigos, e contato da Professora Marília Lomanto.

2. Primeiro contato com a Turma Elizabeth Teixeira:

Passada em sala dia 10 de novembro de 2017 às 18h00min horas, no MT 47;

Apresentação da pesquisadora e da intenção de pesquisa com a turma;

Troca de e-mails e números de telefone.

3. Conversa informal via redes sociais com dois estudantes;

Indicativo de próximos encontros.

4. Marília Lomanto Veloso – Ex-coordenadora do Colegiado do Curso de Direito da UEFS e responsável técnica pela comissão de implementação da Turma.

Encontro no dia 12 de dezembro de 2017 às 17h00min, no DCIS;

Direcionamentos para abordagem teórica sobre o PRONERA-DIREITO;

Relato informal sobre processo de abertura do programa e efetivação da turma;

Indicativo de próximos encontros com observação e entrevista;

5. Adriana Nogueira Lima – Ex-coordenadora do Núcleo de Pesquisa do Curso de Direito da UEFS e atual coordenadora do Colegiado.

Contatos informais via WhatsApp, nos quais fomos informadas sobre todas as atividades (dia, local e horário) da Turma Elizabeth Teixeira, bem como incentivo de participação nas mesmas.

6. Segundo contato com a Turma: Oficina de Regulamentação de Territórios Quilombolas pelo INCRA - Palestrante: Antropóloga Elisa Cunha.

Dia 18 de abril de 2018 às 14h00min no auditório do Módulo VII;

Caráter da atividade: Atividade complementar que versava sobre as fronteiras sociais e a legalização dos territórios a partir da análise do INCRA sobre a cultura e as relações interpessoais na área quilombola;

Conversa informal com os estudantes Abel e Esli sobre objetos do trabalho monográfico, troca de e-mails e telefones.

7. Terceiro contato com a Turma: Oficina de Regularização Fundiária

Dia 25 de abril de 2018, às 16h00min horas no MT 47;

Caráter da atividade: atividade complementar com palestra de funcionária do INCRA para tratar de aspectos legais da regularização de terras.

Conversa informal com os estudantes Tone e Lila sobre movimentos sociais e a relevância de suas pesquisas monográficas para os mesmos, no quais são atuantes e moradores, também conversaram sobre as relações interpessoais e sociais nos assentamentos que reflete na militância e nos interesses por terra ou heranças.

8. Encontro casual com a estudante Ester:

Dia 27 de abril de 2018, às 15h30min entre os módulos 3 e 4;

Conversa informal sobre iniciativas de Educação Popular no assentamento do MPA em Monte Santo;

Participação enquanto aluna e colaboradora da Escola de Família Agrícola em seu assentamento;

Opinião sobre a importância da Pedagogia da Alternância e convite para conhecer sede da REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido, em Feira de Santana. Bem como o próprio assentamento em Monte Santo.

9. Observação de defesas monográficas;

As defesas foram divididas em dois momentos: o primeiro aconteceu nos dias 03, 04 e 05 de maio, nos quais pude acompanhar cinco estudantes que trataram sobre os variados temas, como direito a educação, ensino com mediação técnica e princípios constitucionais, grilagem de terras, estrangeirização de terras e uso de agrotóxicos legais e ilegais no Brasil. O segundo período aconteceu no início do mês de junho de 2018, as defesas aconteceram em horários que se chocavam, e por isso precisei escolher quais assistir, de acordo com o tema e com a afinidade já estabelecida entre pesquisadora e estudante.

10. Visita a “Casa Amarela” para entrevista com Tone. Conversas informais com mais quatro estudantes que lá estavam.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Instruções sobre a entrevista e direitos do entrevistado - aspectos éticos da pesquisa;
- Explicar intenção, objetivos e justificativa da pesquisa;
 1. Nome e Idade do Entrevistado;
 2. Cidade onde vive e movimento ao qual está vinculado;
 3. Significado/Intento da formação profissional, especificamente, em Direito;
 4. Importância do PRONERA e da Pedagogia da Alternância para o contexto de educação do campo;
 5. Avaliação quanto às expectativas iniciais e realidade do curso (contradições e perspectivas);
 6. Transformações observadas na perspectiva de vida e de luta, ocasionadas pela universidade, cidade e saber jurídico;

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa «**TURMA ELIZABETH TEIXEIRA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO ESPECIAL DE BACHARELADO EM DIREITO PARA BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA IMPLEMENTADO NA UEFS**» O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de refletir sobre *o acesso pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo ao saber jurídico e como isso os auxilia no embate de classe sob o capitalismo na luta pela posse da terra?* Nesta pesquisa pretendemos *analisar a forma como o saber jurídico é acessado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo no curso de Direito do PRONERA, auxiliando-os no enfrentamento jurídico e político dos processos de luta pela terra.* Caso você concorde em participar, seguiremos as seguintes etapas durante a pesquisa: 1) observação das suas atividades pedagógicas com a turma; 2) entrevista semiestruturada sobre seu processo de formação educacional. Esta pesquisa não tem riscos para os/as participantes. A pesquisa por sua metodologia, privilegia a escuta, permite aos estudantes refletirem sobre suas experiências pessoais, socioculturais e acadêmicas. Os resultados poderão constituir fontes de esclarecimento importantes para ações e suportes institucionais de acompanhamento da Educação do Campo.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você se sentir prejudicado por qualquer atividade realizada ao longo da pesquisa, você tem direito a interromper a sua participação. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade. O pesquisador não vai divulgar seu nome e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Sua identidade será tratada com padrões de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Feira de Santana, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: DENISE HELENA PEREIRA LARANJEIRA

Departamento de Educação – Universidade Estadual de Feira de Santana

Fone: (75) 3161-8879/ (71) 99108-4900

E-mail: denise.laranjeira@gmail.com

Nome da entrevistadora: ARIANA ROCHA CALDEIRA

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Fone: (74) 98859-0603

E-mail: ariana_rochac@hotmail.com