

Dossiê Educação Ambiental & Educação do Campo

Educação do Campo e Direito Agrário: práticas pedagógicas aplicadas ao contexto do campo

Rural Education and Agrarian Law: pedagogical practices applied to the context of the field

Educación del Campo y Derecho Agrario: prácticas pedagógicas aplicadas al contexto del campo

**Welson Barbosa Santos^I, Maria Carolina Carvalho Mota^{II},
Mauro Machado Vieira^I**

^IUniversidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG, Brasil

^{II}Universidade Federal de Goiás, Goiás, GO, Brasil

RESUMO

A presente pesquisa de cunho qualitativo tem por objetivo geral compreender os desafios da formação acadêmica para o campesinato. Nesse intuito, mergulha no processo ensino-aprendizagem das graduações em Educação do Campo e Direito Agrário propostas na Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás. A pesquisa faz uso das mídias digitais a fim de viabilizar a análise do discurso dos docentes que participam da comunidade acadêmica escolhida. O estudo permitiu entender que o desafio do docente com o público discente do campo é o de fortalecer a identidade campesina negadora dos atravessamentos da agricultura patronal, ou mesmo formação técnica descontextualizada das óticas políticas excludentes e redutoras da vida no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Direito Agrário; Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

The present qualitative research aims to understand the challenges of academic training for the field. To this end, it immerses itself in the teaching-learning process of graduate courses in Rural Education and Agrarian Law proposed at the Federal University of Goiás - Regional Goiás. The research makes use of digital media in order to make it possible to analyze the discourse of teachers who participate in the chosen academic community. The study allowed us to understand that the challenge of the teacher with the student public in the field is to strengthen the rural identity through different pedagogical practices, even when the curricular content approaches a technical training distinct from this space.

Keywords: Rural Education; Agrarian Law; Pedagogical practices

RESUMEN

La presente investigación cualitativa tiene como objetivo comprender los desafíos de la formación académica para el campo. Para ello, se sumerge en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos de grado en Educación Rural y Derecho Agrario propuestos en la Universidad Federal de Goiás - Regional Goiás. La investigación hace uso de los medios digitales para permitir analizar el discurso de los docentes que participan en la comunidad académica elegida. El estudio permitió entender que el desafío del maestro con el público estudiantil en el campo es fortalecer la identidad rural a través de diferentes prácticas pedagógicas, incluso cuando el contenido curricular se acerca a una capacitación técnica distinta de este espacio.

Plabras-claves: Educación Rural; Derecho Agrario; Prácticas pedagógicas

1 INTRODUÇÃO

Consideramos que quando vamos falar sobre Educação do Campo, temos sempre que ressaltar que este é um processo educacional na qual a crítica ao instituído, enquanto forma educacional, é base para o início de qualquer ação. A Educação do Campo em momento algum assume um posicionamento de aceitação das condições sociais, históricas, culturais e políticas da ótica capitalista. Ela está fundamentada em uma intenção de construção de alternativas emancipatórias e de empoderamento para os sujeitos envolvidos no campesinato (CALDART, 2009; FARIAS E FALEIRO, 2020). Dando continuidade a exposição, o fragmento de fala de um participante já evidencia a necessidade da continuação formativa oferecida na ótica da Educação do Campo, à medida que ele descreve impactos pessoais a partir da formação acadêmica para o campo.

Foi um crescimento não só intelectual e pessoal, também processo que me fez entender o sentido da educação pelo lado profissionalizante e prático, ainda não entendido daquele modo até ali. O Desafio me proporcionou uma visão para além da educação bancária e replicadora de conhecimentos a qual somos e fomos submetidos e replicamos. Quando avalio pelo lado pessoal e humano, é imensurável como consegui vencer preconceitos arraigados que trazia comigo por desconhecimento. Aprendi a me colocar no lugar do outro e principalmente respeitar as diversidades que estão ao nosso redor (Participante 01).

Já temos hoje trabalhos acadêmicos apresentando o balanço da produção de conhecimento em Educação do Campo, fruto do movimento da própria área desde

quando foram lançados os primeiros cursos de Licenciatura do Campo. Esses trabalhos acabam evidenciando uma vitória parcial do processo, pois mesmo tendo resultados significativos, ainda fica evidente que está sendo feito muito pouco nessa política educacional brasileira. Podemos dizer que mesmo com essa quantidade, os resultados já são significativos, isso indica que o caminho não está equivocado, só precisamos conseguir mais (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, MARTINS, 2019).

Quando divulgamos conhecimento das nossas áreas, temos que privar pela consciência política, ela é um elemento determinante em todo esse processo educacional, é a partir do momento que temos uma política capitalista de exploração do trabalhador, suas evoluções tecnológicas assombrosas (CASTELLS, 2011), instituindo novas formas de aceleração social (Rosa, 2018), criando o desemprego estrutural (Antunes 2003) novas políticas de diminuição de impostos e reajuste do Estado, que sempre vão de encontro ao que propomos em Educação do Campo.

Este conflito entre as intenções e possibilidades da Educação do Campo e o Sistema Capitalista, por mais que seja a fala de apenas um depoente, é uma indicação de acerto que essa política vem produzindo. O “crescimento não só intelectual e pessoal” tem sido nosso desafio na formação acadêmica para o campo. Viabilizar o “entender o sentido da educação pelo lado profissionalizante e prático, ainda não entendido desse modo”. Promover “uma visão para além da educação bancária e replicadora de conhecimentos a qual somos e fomos submetidos e replicamos”. Só assim é possível “consegui vencer preconceitos arraigados que trazia comigo”. Isso porque formação para o campo carece de ser multe, ampla, tornando-se desafiadora, no desafio de desconstruções fundamentais, desde quem está contribuindo para a formação até o aluno em formação. É assim que tem sido possível afirmar que “Aprendi a me colocar no lugar do outro”, a “respeitar as diversidades”.

É visível, na fala deste depoente, a materialização de toda discussão da Política do Oprimido tomando consciência, se apoderando de um lugar na política do seu espaço social, automaticamente há a tomada de consciência. As intenções e proposições filosóficas de Paulo Freire são materializáveis, tomam formas de concretude e ressaltam a necessidade de ampliação dessas ações, bem como em vez de generalizarmos as políticas das escolas regulares para as escolas do campo, fazermos o inverso.

O objetivo deste trabalho é partilhar experiências vivenciadas no processo de formação na educação superior para com o público procedente do campo. Dar voz tanto a estes sujeitos como registrar para um público maior quantas mudanças ainda podem ser feitas e como o caminho que estamos trilhando não é equivocado. Tendo a universidade enquanto espaço de formação, o desafio é buscar entendimentos que possibilite construir tanto alternativas de melhoria para a Educação do Campo quanto formas de ampliação dessa política pública, acrescentando, ainda, a formação de professores(as) e a revisão da própria ótica dos docentes em exercício no ensino superior.

A Formação da Licenciatura em Educação do Campo exige citarmos a histórica luta dos camponeses e dos movimentos sociais do campo na busca por processos educativos de formação, que tanto contribuiu para o fortalecimento da identidade campesina, empreito estabelecido desde a colonização. Naquele contexto, havia discursos de que o campo seria constituído de sujeitos de menor capacidade intelectual, de habilidade inferiores, de cultura pouco reconhecida, referenciando atraso e inadequação na sociedade brasileira. De outro modo, o que procede do urbano é moderno, de cultura validada sem dificuldades e de identidades tidas como mais adequadas (Santos *et al*, 2019). Tais peculiaridades podem ser os possíveis porquês de termos um ensino no campo, ainda hierarquizado, fragmentado. A suposta resposta seria ainda o predominante ajuste do campo às demandas urbanas e voltadas à produção de mão de obra. Logo, o que temos no campo e para o campo? Temos o urbano que, por si só, já desrespeita

a identidade dos que lá vivem. Esse tipo de inversão não pode ser aceito no processo educacional do campo.

Reforçamos a importância dos estudos de (Molina e outros 2019), sobre a produção de conhecimento da área de Educação do Campo. Esses estudos não evidenciam uma conclusão final dos acertos e erros, mas já sinalizam avanços e reflexões pertinentes para a continuidade dos mesmos e as novas alternativas que estão sendo pensadas. Isso nos ajuda a refletir melhor sobre o entrave entre escola do campo (ação e prática crítica), escola rural (ótica que aceita a subjugação) e escola regular (voltada para o mercado).

A formação disponibilizada na e para a escola básica do campo, uma escola historicamente marcada por ensino desajustado à realidade de quem aprende, marca que agravou os processos de precarização do labor no campo e contribuiu para maior subalternização¹ da identidade dos sujeitos que lá vivem. Esse entendimento tem viabilizado o amplo do debate do campo e a formação destinada a auxiliar na superação dos desafios que persistem no espaço campesino. Mas vale considerar que a luta por uma educação campesina de qualidade² no Brasil, como já dito, é histórica. A efetivação, com resultados consideravelmente válidos e focados na qualidade da Educação do Campo no país, foi mais bem percebida e considerada somente a partir da década de 1990. As conquistas do período referido desencadearam ações efetivas entre o fim da primeira e início da segunda décadas do século XXI.

Como exemplo dessas conquistas, temos a experiência no curso de Direito Agrário do PRONERA, cujos trâmites tiveram início em 2005, na Universidade Federal de Goiás – UFG –, Regional Goiás (tema da segunda parte desse artigo) e as licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), disponibilizada em diferentes

¹ Subalterno é aquele que está na margem, que por algum motivo social, não está reconhecido como normativo, questões de considerada discussão no nosso tempo como as de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, de classe social, dentre outros.

² O termo educação de qualidade remete à ideia de uma preparação pedagógica para viver com autonomia intelectual através da integração do ensino e da vida.

instituições Federais. Em específico, a UFG disponibiliza, desde 2012, duas dessas licenciaturas, uma na Regional Catalão, atualmente, Universidade Federal de Catalão, e outra na Regional Goiás. Quanto à disponibilização de duas graduações para o público procedente do campo, a ação justifica-se nas subjetividades da região onde a UFG - Regional Goiás está situada.

Localizada no Território da Cidadania do Vale do Rio Vermelho, na região noroeste do estado de Goiás, composto por 16 municípios: Buriti de Goiás, Carmo do Rio Verde, Córrego do Ouro, Goiás, Guaraíta, Heitorai, Itaberaí, Itaguari, Itaguaru, Itapirapuã, Itapuranga, Morro Agudo de Goiás, Mossâmedes, Sanclerlândia, Taquaral de Goiás e Uruanã. Trata-se de um território que teve foco na articulação de políticas públicas de fortalecimento da cidadania desde os anos de 1980. Com tal histórico, a região é privilegiada para pesquisas. Nela, concentra-se agronegócios, agricultura familiar e projetos de assentamento, agregando o segundo maior número de assentamentos do país. Assim, ações da universidade pública local têm assumido este papel, o de contribuir para o fortalecimento desse grupo social. Vale ressaltar que qualquer ação, mesmo na universidade, voltada para atender povos do campo, é movimento contra hegemônico e, por isso, encontra sérias resistências até no espaço acadêmico.

A abertura das licenciaturas para o Campo – LEdoC, em 2012, embora já ofertadas em caráter experimental, não foi diferente. Tendo certa referência, anterior a isso, em 2008, já existia a Pedagogia da terra, uma licenciatura que trazia um pouco do que viria ser as LEdoC's. Iniciado esse ocupar de espaços na universidade, as conquistas têm alavancado novos e maiores debates no cenário acadêmico, alcançando visibilidade e ocupado pautas e foco de pesquisa e eventos em todo Brasil.

A presente pesquisa está localizada no campo qualitativo, por buscar a subjetividade do trabalho acadêmico na docência para campo, sem o intento de quantificá-lo. No campo individual, a busca é pela experiência, pelos impactos que o trabalho tem trazido aos que têm, academicamente, se envolvido com tal

empreito. É a partir de discursos dos participantes que buscaremos observar como tem sido a vivência desses professores. O público-alvo foi os corpos docentes que compõem os cursos de graduação voltados para o campo disponibilizados pela UFG, Regional Goiás.

Alinhada às ações do grupo de pesquisa *Educação no Cerrado e Cidadania*, o trabalho envolveu integrantes da comunidade acadêmica ligados às formações citadas. A partir de experiências acadêmicas que o grupo vem acumulando, a iniciativa, para alcançar o alvo desejado, tomou como ferramenta entrevistas com perguntas estruturadas, tendo as mídias digitais como canal de comunicação. A adoção do espaço virtual para o desenvolvimento deste trabalho, apoia-se nos autores Marcuschi (2004) e Miskolci (2011), que consideram o recurso de uso prático pluralista e de considerado potencial ainda pouco explorado. Mann e Stewart (2000) apontam quatro métodos possíveis de pesquisas *online*: entrevistas estruturadas, entrevistas não padronizadas, técnicas de observação e coleta de dados pessoais. Como orientam os autores, as entrevistas não padronizadas e menos estruturadas foram usadas em ambiente *online*. Como instrui os autores, o uso dos canais digitais de comunicação nos permitiu fazer questionamentos em tempo real, por meio de *chats* de *sites*.

Assim, tivemos acesso aos discursos dos professores sobre formar, academicamente, para o campo. Tendo como ferramenta para organização e uso dos dados, a análise do discurso. Como norteia Fischer (2001) e Fernandes (2012), a busca foi por chegar à complexidade e à peculiaridade dos discursos, desprender-se do vício de aprendizado que gera o olhar do discurso como um conjunto de signos e/ou significantes referente aos determinados conteúdos, trazendo tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções não logo visíveis. Para isso, foi preciso desconsiderar que, no interior do discurso, ou anteriores a ele, existem verdades intocadas, como Foucault (1999) esclarece. Para o autor, nada há por de trás do discurso, porque os sentidos estão nas superfícies, cabendo a nós destacá-

los, dar relevo ao que nos passa batido e são desprezados e pouco visíveis e, por serem assim, não ganham lugar devido.

2 A HISTÓRIA: ENTENDIMENTOS DAS CONQUISTAS DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO

Ao descrever um pouco da experiência de um curso de bacharelado de Direito Agrário e da do LEdoC, pressupomos que esta possibilidade e este lugar de fala têm sido possíveis e têm ocupado espaço, devido a chegada, nesta última década, de um grupo de pesquisadores nas Universidades Públicas Federais, de norte a sul do país, com o objetivo de compor a base para tais demandas, como quase cinco dezenas de LEdoC's propiciaram.

Deixando o debate sobre o Direito Agrário para mais adiante, reforçamos que, diferente dessa ação pioneira do PRONERA, com jurídico para o campo, localmente tal bacharelado legitima uma luta e avanço junto à LEdoC. Diferentemente, essa licenciatura é disponibilizada e distribuída nas cinco regiões brasileiras. Quanto ao bacharelado em Direito Agrário, ele surge aqui na UFG, Regional Goiás. Diante desse desafio, algumas subjetividades, comum à docência, nos tem chamado a atenção, evidenciadas no fragmento quando se afirma que,

Exatamente o que sempre me moveu como professora me trouxe até aqui. Falo do poder de, com o nosso trabalho, contribui para transformar as pessoas, emancipar, desenvolver criticidade, empoderar pelo conhecimento. Lógico que isso tanto faz estar dando aula na pedagogia, no LEdoC, em qualquer curso. Ah, mas na formação para o campo existem mais pessoas que precisam que nos esforcemos nisso, porque se trata de segmentos excluídos, minorias, então o desafio parece ser maior (Participante 01).

O recorte de fala nos mostra as especificidades dessas formações, não sendo diferente como em outras, no que tange ao desafio para o formador. A participante, ao afirmar que “contribuir [contribui] para transformar as pessoas, emancipar, desenvolver criticidade, empoderar pelo conhecimento”, mostra que esse é nosso

desafio comum, como educadores, diante de um processo formador, inclusive profissionalizante. Mas em seguida ela acrescenta que “na formação para o campo existem mais pessoas que precisam que nos esforcemos nisso, porque se trata de segmentos excluídos, minorias, então o desafio parece ser maior”. Aí está a especificidade das formações para o campo.

Em relação às LEdoC's, pela descrição feita, as experiências têm aberto fronteiras para a discussão do tema, suscitado novos questionamentos e avançado dentro do desafio de tornar a formação para o campo e o debate do campo focos de atenção, de novas pesquisas e ações no fortalecimento e no desafio de desconstruir vícios históricos e superar paradigmas. São avanços que têm surtido efeito no meio acadêmico, e os recortes de fala trazem essas constatações. Nesse sentido, a participante afirma,

A Educação do Campo me trouxe um outro olhar na Educação de modo geral. Hoje, me vejo mais preparada para atuar em sala de aula. Isso porque agora eu sei me colocar na posição do aluno também; sei enxergar suas singularidades enquanto sujeito que vive em sociedade, que tem sua história, sua cultura, sua religião etc. Sei da importância 'em' relacionar a teoria com a prática, contextualizar, abordar interdisciplinarmente os conteúdos. A Educação do Campo me fez enxergar o aluno como autor da sua própria aprendizagem, e eu, enquanto professora, tenho que respeitá-lo e estar ali para auxiliá-lo, mediar e, conseqüentemente aprender. O aluno também nos ensina muito, o professor não é detentor de todo saber, de todo conhecimento. Essa visão mais humanista da Educação, com certeza, contribuiu com a minha docência, com a minha relação aluno-professora e professora-aluno. Esse ver o outro com equidade é transformador, nos mostra o quanto a Educação tem a contribuir para a sociedade, seja no Campo ou na cidade. Eu me apaixonei pela Educação do Campo, pelas experiências que eu estudei e vivenciei. Posso dizer, que eu me encontrei como pessoa e profissional (Participante 02).

No recorte, a afirmação “a Educação do Campo me fez enxergar o aluno como autor da sua própria aprendizagem, e eu, enquanto professora, tenho que respeitá-lo e estar ali para auxiliá-lo, mediar e, conseqüentemente aprender”, nos mostra como o processo de formar para o campo é mútuo, bilateral e de sentido amplo. A afirmativa encontra respaldo no fragmento, ao afirmar que “Hoje, me vejo

mais preparada para atuar em sala de aula. Isso porque agora eu sei me colocar na posição do aluno também; sei enxergar suas singularidades enquanto sujeito, que vive em sociedade”.

Logo, se o impacto dessa formação na atualidade tem sido valoroso, vale considerar que o debate não se iniciou no agora, pois é antigo e, como modalidade de Educação Rural, está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105. Nele, estabelece-se que: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Outro marco importante procede do efeito desencadeado pelo período militar. Houve, naquele contexto, alianças dos educadores na resistência à ditadura, aos partidos políticos de esquerda, mobilizações envolvendo sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica ligados à teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras.

Vale considerar que esse movimento ainda resiste, tendo ação efetiva entre lideranças do campo e do pequeno agricultor. Outra referência vem da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, entidade brasileira criada em 1964, ainda em vigor no país, que está fortemente vinculada à formação de lideranças camponesas e sindicais do campo. Portanto, o que temos visto como conquistas, são decorrentes de força como as do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as da Comissão Pastoral da Terra (CPT), assim como as da CONTAG e as do Movimento Eclesial de Base (MEB). Citemos, ainda, iniciativas populares, como a da Educação para o Campo, pela qual originaram-se as Escolas Famílias Agrícola (EFAs), presente em diferentes regiões do Brasil.

Sobre os embates entre movimentos sociais e poder público, em resposta às lutas, o Ministério da Educação – MEC estabeleceu o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, plano esse que em 1980 derivou a criação de programas. O

Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural – PRONASEC é mais um exemplo dessas ações. Nessa sequência, em 1998 foi estabelecido o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária - MEPF, na atualidade denominado de Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA. O programa representou uma parceria estratégica entre Governo Federal, IES e movimentos sociais do campo, força conjunta para acesso de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, somados à formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos. Portanto, tais dados vão nos mostrando a luta e a forma contínua e longa em que as conquistas foram sendo possíveis.

Foi mediante a mobilização social no campo, que buscaram ampliar e institucionalizar a participação desses movimentos na criação de políticas públicas para o campo. Criou-se aí o Permanente Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Portanto, a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, na esfera da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, SECADI, criada em 2004 – extinta em 2019, no Ministério da Educação –, também é marco organizacional que corroborou na pretensão do Governo Federal de consolidar a Educação do Campo como política pública permanente. Mas, se o alvo foi alcançado em fins do século XX e as duas décadas iniciais do século XXI, o compasso da história pode nos mostrar mais questões bem mais antigas.

Ao considerarmos os caminhos da educação do campo até tornar-se Política Pública e receber investimentos federais específicos, a Constituição Federal de 1934 já propunha recursos para a educação rural, conferindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas. Entretanto, as políticas para o cumprimento da determinação nunca foram implementadas. Havia lá interesses para além do sujeito do campo. Inclusive, a relação de subordinação da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937. Tais documentos vincularam a formação educacional ao mundo do trabalho e forçou sindicâncias e corporações particulares, inclusive

rurais, a oferecerem o ensino técnico nas áreas a eles relacionados, aos seus afiliados e empregados e aos filhos destes.

Ao buscarmos o tema na Constituição de 1946, verificamos que o documento conferiu importância ao método de descentralização do ensino sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Nela, vincularam-se recursos para os gastos com educação e garantia da gratuidade do ensino primário. Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1961 - Lei nº 4.024/61, trouxe uma inquietação daquele contexto: promoveu a educação nas áreas rurais com proposta de parar a onda migratória do campo para as cidades. Diante disso, a LDB de 1971 - Lei nº 5.692/71, aprovada em pleno regime militar, fortaleceu o predomínio dos meios de produção sobre a educação escolar e colocou como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo.

Ao nos referirmos à Constituição seguinte, a de 1988, o documento é um marco para a educação em torno da garantia dos direitos sociais e políticos. Dentre eles, o acesso à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Foi a LDB de 1996, em seu art. 3º, 23, 27 e 61, percebe e contempla a heterogeneidade sociocultural e o direito à equidade e à diferença. Tais referenciais permitiram a demarcação de diretrizes operacionais para a educação campesina, sem, no entanto, amarrá-la a um projeto global de ensino para o país. Assim, por meio da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424/1996, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Passados todas essas, já quase um século de busca por legitimação, somente na virada para o século XXI, especificamente em 2001, foi que se promulgou o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001, constituindo, entre suas diretrizes, o tratamento diferenciado para a escola rural, o qual aconselha uma clara referência ao padrão urbano, à disposição do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas com um único professor ministrando aula de todos os

conteúdos. Na LDB, no artigo 28, há um direcionamento específico às escolas campesinas, fazendo as seguintes recomendações:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural;

Portanto, falar de Educação do Campo ampla, acadêmica e em diversos sentidos para alcance e fortalecimento da identidade campesina, como o Direito Agrário e as LEdoC's e não a localizá-la historicamente, é algo que a deixa sem sentido. É a historicidade dessa luta que nos mostra o porquê de seu maior avanço a partir de 1990. Prova disso é que a partir de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu, por meio da Lei nº 10.172/01, metas para serem desempenhadas nos dez anos seguintes. O documento estabeleceu metas para cada nível e modalidades da educação, como determinado na LDB e PNE. Inclusive, alguns dos capítulos do PNE mencionam a educação para as populações que vivem e trabalham no campo.

Outro marco importante veio no final de 2005, a partir de auxílio de examinadores e especialistas enviados por órgãos públicos como o MEC, bem como membros do Grupo Permanente da Educação do Campo (GPT). Juntos, formularam uma proposta preliminar para o Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo, plano que ofereceu diversas ações conduzidas à universalização e à ampliação, para o atendimento escolar no campo. Nasceram aí as LEdoC's, aprovadas em abril de 2006, por meio da Câmara Temática de Formação de Professores do MEC e por representantes de diversas Universidades Federais.

Após uma reunião extraordinária do GPT, em novembro de 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), divulgaram que, por meio de projetos pilotos, ocorreria a implantação da Licenciatura em Educação do Campo em Instituições de Educação Superior Federal. Logo, três instituições disponibilizaram os cursos e, a partir daí, a regulamentação ocorreria, considerando as análises dos relatórios de atividades parciais e finais apresentados pelas IES e pela verificação *in loco*. Há, nesse contexto, um desenho do que e como deveria ser a formação acadêmica para o campo. A base seria o que já vinha sendo realizado e, dentre diferentes marcos, a formação que a universidade se lançou a realizar tem e precisa ter como referência a Pedagogia da Alternância - PA.

2.1 O PRONERA e o Direito Agrário na UFG

Será pelo Decreto 7352/2010 que a Educação do Campo se consagra como política pública de Estado. Isso porque a previsão orçamentária do programa, desde sua criação, fica restrito ao orçamento destinado aos convênios realizados pelo INCRA. A falta de política articulada e comprometida com a Educação do Campo começa a ser quebrada em 2004, quando o 3o. Manual de Operações do PRONERA abandona o tom assistencialista do programa para adotar um caráter mais emancipatório (INCRA, 2004). Mas o marco regulatório do programa vem com o 4o. Manual de Operações em 2011, no contexto do Decreto 7352/2010, que legitima o Ministério da Educação como responsável pelo apoio técnico e financeiro para a execução das políticas de educação do campo, com dotação orçamentária específica. (INCRA, 2004).

Com a visão emancipatória do programa, ocorrem as iniciativas para que o PRONERA avance para a educação superior. Em 2005, a Universidade Federal de Goiás apresentou um projeto no enquadramento do PRONERA para o curso de

Direito, que se consagra na Resolução CONSUNI 18/2006³. O processo seletivo ocorre em 2007, e nesse mesmo ano a turma especial do Curso de Direito se instala na UFG na Regional Goiás. A denominada turma “Evandro Lins e Silva” se inicia no segundo semestre de 2007 com 60 alunos e se finda com a colação de grau, em 11 de agosto de 2014, de 56 alunos, sendo 45 ligados aos movimentos sociais da reforma agrária e 11 da agricultura familiar de 15 diferentes estados da federação⁴. (MORAIS, 2015).

A demora na conclusão da turma se deu em função da judicialização que o projeto da turma especial sofreu, fruto da incompreensão sobre a adequação dos objetivos do programa com a proposta da educação jurídica. Como já colocado, a esfera pública é um espaço de conflitos que, sem a paridade de participação dos grupos sociais que a compõe, conduz à sobreposição de um público sobre o outro e, conseqüentemente, à exclusão de direitos. Há, também, de se considerar uma sociedade historicamente desigual, cujos os poderes constituídos estejam munidos de estruturas e mecanismos que sustentem a legalidade dessa exclusão.

Dessa forma, em 2007, após o início das atividades da turma especial na UFG, o Ministério Público Federal (MPF) impetrou uma Ação Civil Pública para questionar judicialmente o convênio firmado entre o INCRA e a UFG sob a alegação de que configura desvio de recursos públicos, visto que uma turma no curso de Direito direcionada a assentados da Reforma Agrária não corresponde aos objetivos do PRONERA. Nisso, o entendimento é de que o programa de educação deva atender questões específicas do setor agrário. Para tanto, argumenta que o convênio agride o princípio da razoabilidade e não representa uma ação afirmativa por ausência de previsão normativa para a política. Portanto, retrata um mecanismo de cota ideológica. (MORAIS, 2015)

³ O termo educação de qualidade remete à ideia de uma preparação pedagógica para viver com autonomia intelectual através da integração do ensino e da vida.

⁴ Bahia; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Minas Gerais; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Pará; Pernambuco; Piauí; Paraná; Rio de Janeiro; Rondônia; Rio Grande do Sul; Sergipe e São Paulo

Em 2009, a sentença de 1º. grau extinguiu a turma especial do curso de Direito da UFG, acatando os argumentos apresentados pelo MPF. Somente em 2012 o Tribunal Regional Federal (1a. Região) reformou a sentença, admitindo a regularidade do convênio INCRA/UFG e a validade do prosseguimento da turma especial do curso de Direito. A decisão reformadora foi de encontro às alegações de que a finalidade do PRONERA é a “elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais em parceria com as universidades para auxiliar tanto na formação intelectual, mas também no enfrentamento dos problemas inerentes à vida no campo.” (Barros, 2015). Importante considerarmos que a motivação por essa luta na UFG é legítima, embora sempre devamos salientar ser movimento contra hegemônico. O recorte a seguir evidencia que,

Pode-se compreender a importância da análise dos fatos que circundaram a criação, formação e conclusão desta turma especial, pois, embora tenha gerado transtornos administrativos, permitiu ampliar o conceito de desenvolvimento no campo para romper com a convicção social de que a necessidade de aprendizado do assentado da reforma agrária está tão somente relacionada a temas da terra (Participante 06).

Reforçamos que as formações para o campo são contra hegemônicas, cientes que encontram resistência até na universidade, quando estabelecidas. No recorte, quando se lê “embora tenha gerado transtornos administrativos”, fica evidente os enfrentamentos presentes no espaço acadêmico. Acerca disso, o desafio é “romper com a convicção social de que a necessidade de aprendizado do assentado da reforma agrária está tão somente relacionada a temas da terra”. Assim referenciado, temos avançado e aprendido traçar novos caminhos e lutas. O processo de formação na universidade tem gerado enfrentamentos, mesmo assim justificado à luta, como os próprios camponeses nos ensinam.

3 O DESAFIO DO ENSINO DO DIREITO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na busca por entender tal dinamismo, o sistema jurídico é marcado por dois momentos distintos. O primeiro é o da criação estatal das normas jurídicas que

irão regular as relações sociais e o vínculo de cidadania do indivíduo ou de grupos sociais com o Estado. E o segundo ocorre, normalmente, na presença de litígio, em que o Estado, através da organização do Poder Judiciário, é chamado a entregar uma resposta ao caso concreto. O que diferencia esses momentos é o tom do discurso ou da mensagem, que se pretende estabelecer.

Segundo Alexy (2001), o Direito é um sistema de normas que se traduz na convivência entre regras e princípios, acrescido de um procedimento para o tratamento racional do conflito. Seguindo esse raciocínio, convivem dois tipos de discursos, o prático geral, destinado a regular a criação estatal do Direito e o discurso jurídico em si, utilizado na aplicação das normas (regras e princípios) no processo judicial destinado a solucionar a questão debatida. Daí surge a necessidade de uma teoria da argumentação jurídica com um valor prático, dado que as normas estatais, embora de conteúdo cogente, têm um caráter impreciso e incerto. De forma que, para a solução de divergências, o julgador utiliza-se da argumentação jurídica para elevar como válida e correta uma única resposta. No entanto, é necessário compreender que esta escolha não é a única resposta, mas a ideia reguladora entre as várias possibilidades de aplicação do direito. (ATIENZA, 2003)

Essa racionalidade prática é que legitima as decisões estatais sobre um determinado tipo de conflito. As regras estatais, enquanto determinações que estabelecem o que é fático e juridicamente possível, geram a aplicação da subsunção, ou seja, a adequação de uma conduta à lei. Os princípios representam, por sua vez, uma qualidade às possibilidades jurídicas e se expressam através da ponderação, que se traduz em comando de otimização na aplicação da lei. A combinação das técnicas de subsunção e ponderação é que conduzem à resposta que o processo judicial dá em razão do conflito.

Esta função de instrumentalizar tanto a atividade estatal de criar as normas quanto a de julgar o conflito é que define o objeto do estudo do Direito. Esse estudo entendido na atividade ensino-aprendizagem traz alguns desafios. Se a

atividade do operador do Direito fosse apenas a de subsumir, bastaria a transmissão das normas positivadas pelo Estado, mas o que a argumentação jurídica demonstra é que o uso da ponderação tem avançado na atividade racional de aplicar o direito ao caso concreto. Assim, o desafio que se impõe na atividade de ensinar no campo jurídico é o de pensar ou raciocinar o Direito a partir das interações sociais que são construídas ao longo do tempo. No entanto, essa não tem sido a prática do ensino nos cursos de Direito no Brasil. O ensino jurídico é permeado por dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo:

Para o ensino jurídico, o dogmatismo está relacionado com a característica de uma didática educativa pouco preocupada com a formação crítica e com a importância de construir um ser realmente pensante. O professor dogmático, então, é aquele que expõe seu conhecimento como verdades derradeiras, inquestionavelmente baseadas na lei, na jurisprudência ou na doutrina. (...)

Nesse sentido, embora muitos autores se utilizem da terminologia 'tecnicismo' também seria possível falar em ensino profissionalizante, pois este tem como principal fim a formação de um profissional apto para atuar no mercado forense. O tradicionalismo, por seu turno, representa uma característica do ensino jurídico que pouco mudou desde a sua inauguração no século XIX, qual seja, das aulas em estilo conferencista com pouca abertura para o diálogo em que o professor se coloca como único expositor do conhecimento. Os alunos são avaliados por meio de exames – que, de modo genérico, refletem o mesmo pensamento do docente que o aplica. Sendo assim, é possível dizer que o tradicionalismo jurídico, no contexto universitário, está ligado ao próprio dogmatismo. (Mendonça & Adaid, 2018, p.825/826).

A considerada crítica ao ensino jurídico refere-se a forma de se pensar o Direito. Para um caminho que se distancie do ensino padronizado na tríade dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo, alguns autores ⁵ defendem a transmissão do conhecimento jurídico de forma crítica. Para isso, apoiam o argumento na certeza de que a formação do discente tem uma responsabilidade coletiva, pois deve aprimorar e transformar a vida social e que, nesse sentido, no processo ensino-aprendizagem deve haver uma interlocução do jurídico com

⁵ Entre eles: Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho

outros campos, com outros sujeitos e com outras formas de construção do conhecimento. O recorte de fala da participante nos chama a perceber algumas hegemonias e direcionamentos comuns na formação jurídica, ao assinalar que,

Necessário se faz refletir se esta mudança de postura é possível, dado os modelos de acesso às carreiras jurídicas no Brasil. Certo é que o mercado jurídico reproduz o dogmatismo e o tradicionalismo que tanto se condena. Os concursos públicos que dão acesso às carreiras públicas mais cobiçadas como Ministério Público, Magistratura, Defensoria Pública e Procuradorias utilizam o modelo de memorização e reprodução de informação. E, assim, também é o acesso à advocacia, pois só é legitimado para tanto aquele aprovado na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Aliás, a qualidade dos cursos de Direito no país tem sido avaliada através das aprovações de seus discentes nestes modelos (Participante 06).

Ao observarmos que “Certo é que o mercado jurídico reproduz o dogmatismo e o tradicionalismo que tanto se condena”, tal afirmativa nos sinaliza a contradição comum à área. Isso fica evidente quando arrazoamos que “Os concursos públicos que dão acesso às carreiras públicas mais cobiçadas como Ministério Público, Magistratura, Defensoria Pública e Procuradorias utilizam o modelo de memorização e reprodução de informação”. Tais marcas nos são contraditórias, quando avaliamos os desafios de formação para o Direito Agrário, como princípio fundamental. Logo, mesmo considerando que consigamos alcançar nossos objetivos, segundo Zugman e Bastos (2013), a função dos cursos de Direito no Brasil tem sido certificadora, pois a elas cabe apenas certificar os alunos capazes de replicar as informações transmitidas pelos professores. Para eles, isso ocorre porque “a realidade além dos muros da universidade também é pautada pela prevalência do produto sobre o processo.” (p.114)

Dessa forma, é incontroverso que a competitividade do mercado tem permeado os modelos de ensino-aprendizagem das faculdades de Direito e que o espaço para um conhecimento crítico dentro desta lógica torna-se diminuto. Os cursos de Direito, no entanto, nem sempre tiveram a função de atender o mercado profissional. Segundo Mendonça e Adaid (2018), foi somente no século XX, que os

curso de Direito passaram a formar para as carreiras jurídicas, incentivados por uma classe média em ascensão no país. Antes, somente a elite frequentava as cadeiras acadêmicas do Direito, interessados em uma formação erudita para que pudessem frequentar a política e o jornalismo. Com o novo viés, implantou-se o sistema de currículo mínimo para o curso, dando a ele um perfil prático forense.

Paralelo a isso, ocorre o fortalecimento do Estado enquanto ente gerador de oportunidades e efetivador de direitos. O mundo pós-guerra reafirma essa necessidade e, pouco a pouco, vão surgindo Constituições que proclamam direitos sociais a cargo dos entes públicos. Esse contexto cunhou uma dicotomia bem demarcada nos currículos dos cursos de Direito: o direito privado e o direito público. O ensino do direito constitucional, portanto, abre portas para o conhecimento da cidadania e para a função do Estado nesse sentido. No entanto, o exercício dessa função coloca o Estado sob o regime da legalidade e, assim, a necessidade de aprofundar estudos sobre as possibilidades de ação desse Estado, induz ao ensino do direito administrativo na universidade. Nesse sentido, uma participante afirma que,

Como professora da disciplina de Direito Administrativo 1 na segunda turma especial da UFG-RG, havia o desafio de debater sobre questões relativas ao Estado e à administração pública para um público que reconhecidamente detinha conhecimentos práticos sobre burocracia estatal e pela primeira vez entraria em contato com o campo teórico que envolve tais práticas. O papel do professor, nos casos em que o público detém experiências prévias sobre o assunto do qual irá se debater, é de desconstruir as percepções equivocadas do contexto, ao mesmo tempo em que deve recuperar estas experiências para somarem ao aprendizado das teorias que envolvem o tema (Participante 06).

A narrativa fala-nos de “um público que reconhecidamente detinha conhecimentos práticos sobre burocracia estatal” e que “pela primeira vez entraria em contato com o campo teórico”. Aí se configura “O papel do professor” no “desconstruir as percepções equivocadas do contexto” e “recuperar estas experiências para somarem ao aprendizado das teorias”. Pela narrativa, percebe-

se que a “Turma Fidel Castro” trazia referências e, por isso, havia razão para ser receptiva com a disciplina. Mas também,

se mostrou desde o início bem questionadora sobre determinadas normas afetas à administração pública. À medida que a discussão sobre o conteúdo da disciplina avançava, novas questões se acresciam aos debates tradicionais ultrapassando os limites teóricos propostos, o que enriquecia sobremaneira as reflexões em sala de aula. Este exercício de ensino e aprendizagem aumentava a responsabilidade da docente em buscar alternativas didáticas para os conteúdos que se seguiam (Participante 06).

Quando damos destaque ao recorte: “À medida que as discussões sobre o conteúdo da disciplina avançavam, novas questões se acresciam aos debates tradicionais, ultrapassando os limites teóricos propostos” e consideramos que esse item tem sido nosso desafio. E há desafios maiores, visto que estamos diante de um público que tem vivência sobre as questões da terra, mas não sabe ajustá-lo à teoria, como o recorte nos mostra. Assim, determinados conteúdos são muito mais desafiadores para o professor do que para os estudantes. Pela exigência de toda uma dinâmica de aplicabilidade e entendimento teórico. Mostrando a especificidade da formação exigida ao campo, o recorte a seguir narra que,

Foi apresentada à turma uma situação fática bem complexa sobre um determinado pedido judicial de Desapropriação pelo INCRA. Diante dessa situação hipotética, foi necessário que a docente dividisse a proposta pedagógica em três momentos. O primeiro momento consistiu em desenvolver o conteúdo teórico sobre o tema com os discentes. Superada essa primeira fase, a turma foi provocada com o caso narrado no conteúdo fático da sentença judicial a ser utilizada na atividade proposta. Diante da complexidade dos atos processuais ali expostos, a docente solicitou que os alunos realizassem as tarefas em grupos. Aos grupos, foram dadas as funções dos atores processuais, qual sejam, autor, réu, terceiros, peritos, representante do Ministério Público (MP) e magistrado. Cada grupo foi desafiado a redigir as peças processuais próprias de cada função designada e estaria livre para direcionar as narrativas, desde que o ponto de partida fossem os fatos expostos pelo caso escolhido. Seriam, então, avaliados pela criatividade na redação e pelos acertos na fundamentação jurídica dos requerimentos. Mas haveria uma sequência a ser respeitada pelos grupos ao elaborarem as peças processuais. Como o processo civil é um desenrolar racional e lógico dos argumentos iniciais, o grupo a cargo do autor criaria sua peça

processual e a entregaria ao grupo a cargo da função contestatória, enquanto os grupos referentes aos terceiros interessados, à perícia e ao parecer do MP, poderiam trabalhar de forma autônoma, levando em consideração as informações do caso proposto. Assim que todos finalizassem suas peças processuais, elas seriam entregues ao grupo a cargo do magistrado para proferir decisão final a partir do que havia sido criado pelos outros grupos. Ao final de um mês de trabalho, foram entregues à docente 12 peças processuais que simularam um processo judicial de desapropriação sanção. O terceiro e último momento de desenvolvimento da proposta foi a autoavaliação (Participante 06).

As subjetividades que o recorte nos mostra ao trazer narrativas de parte da experiência do processo de formação, permite-nos salientar algo que é fulcral e sobressai sobre as demais. Nos referimos ao desafio de construir condições para o “trabalhar de forma autônoma”. Mas, para isso, há de se edificar condições e o recorte a seguir mostra como tal dinâmica pode ocorrer. O participante descreve que,

Os discentes foram instigados a escrever um relatório por grupo em que deveriam externar as dificuldades e as motivações que este pequeno projeto provocou. Em geral, as avaliações foram positivas, mas os discentes foram bem enfáticos em afirmar que as maiores dificuldades não se deram com o entendimento sobre o conteúdo normativo da desapropriação sanção, mas sim na redação técnica das peças processuais. No entanto, enfatizaram, de uma maneira geral, que essa dificuldade propiciou várias pesquisas para além dos dispositivos legais, sendo necessário muita leitura de jurisprudências sobre o assunto e conversas com advogados e professores que atuam na área (Participante 06).

Quando consideramos que “os discentes foram bem enfáticos em afirmar que as maiores dificuldades não se deram com o entendimento sobre o conteúdo normativo da desapropriação sanção, mas sim na redação técnica das peças processuais”, nos sentimos convictos de que o processo de formação ao qual temos nos proposto disponibilizar, tem alcançado suas metas e trazido para nós, docentes, novas e diferentes perspectivas do que é formar profissionais na academia para as perspectivas campesinas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por elencar marcas que o processo de formação acadêmico tem nos deixado, quando destinado ao campo, gostaríamos de reforçar que formar para o campo requer o desafio de romper, dentro das próprias instituições com o fluxo hegemônico do saber, da formação profissional, do formar para quê? A experiência tem ensinado, e as narrativas confirmam, que a formação para o campo que não se centra na aplicabilidade do saber que o graduando traz, fada-se ao fracasso. A LEdoC e o Direito Agrário, indistintamente, trazem à universidade e às nossas práticas locais de formação acadêmica, um desafio que nos parecia estranho a princípio. O de que o saber encontra no cotidiano vários sentidos, eles os contemplam e nosso desafio é adequá-los, ampliá-los, aplicá-los.

Outra questão relevante, e que se sobressai, é o fato de que a formação, quando voltada a fortalecer a identidade do campesino, toma sentido, encontra no aluno razão de configurar-se e de reconfigurar-se, porque vai de encontro às demandas preexistentes do estudante. Nisso, há algo ainda a se considerar e diz respeito ao desafio que tal formação tem trazido ao espaço acadêmico, “viciado” em sua soberania de métodos e saberes já consolidados.

Portanto, o aluno do campo desafia o espaço e sua hegemonia, o saber e sua cientificidade, às vezes vazia e sem maior sentido. Há necessidade de aplicabilidade desse saber no momento em que vai sendo exposto no processo de formação. Embora outros aprendizados nos têm sido possíveis, enquanto formadores nas duas graduações, algo nos é amplamente compreendido na prática, “que essa dificuldade propiciou várias pesquisas para além dos dispositivos legais, sendo necessário muita leitura”.

REFERÊNCIAS

ALEXY, R. **Teoria da Argumentação jurídica**. Tradução Zilda Hutchinson Schild Silva. São Paulo: Landy Editora, 2001.

ANTUNES, R. **ADIÓS AL TRABAJO?** Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo. 2. ed. Buenos Aires: Ed. Herramienta, 2003

ATIENZA, M. **As razões do Direito:** teorias da argumentação jurídica. São Paulo: Landy Editora, 2003.

BARROS, J. B. A. **Educação Jurídica de Direitos Humanos: o caso do curso de Direito com os assentados da reforma agrária** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1934.** 3. ed. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2012.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1937.** 3. ed. vol. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2012.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1946.** 3. ed. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2012.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1967.** 3. ed. vol. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2012.

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1988.** 3. ed. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: dez 2021

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, 1971 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: dez 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: dez 2021

BRITO, M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública:** um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault.** São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise de discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa (114), 2001.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.47, p. 333-361, 2011.

HAGE, A. S. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, v. 32, n. 04, p. 147-174, 2016.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações PRONERA**. Brasília, DF, 2011.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações PRONERA**. Brasília, DF, 2014.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet communication and qualitative research: A handbook for researching online**. London: SAGE Publications, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MENDONÇA, S.; ADAID, F. A. P. Tendências teóricas sobre o ensino jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito FGV**, v. 14, n. 03, p. 818-846, 2018.

MISKOLCI, R. **A teoria queer e a sociologia**: O desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, v. 11, n. 21, p. 150-182, 2009.

MISKOLCI, R. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. *Cronos*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**, v. 12, n. 2, p. 9-22, 2011.

MOLINA, M. C; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 805-828, 2016.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n 3, p. 805-828, 2016.

MOLINA, M. C.; Sá SÁ, L. M. **Verbetes da Escola do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012

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 de Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina**: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. São Paulo: Editora Intermeios, 2016.

SANTOS, W. B.; SANT’ANNA, T. F.; DIAS, W. F.; FALEIRO, W. **O Masculino e o feminino na escola**: as contradições da norma e da forma discursivamente imposta. Uberlândia: Navegando, 2018.

SANTOS, W. B.; SOUSA, C. J.; RIBEIRO, D. F. K. S.; ALVES, D. O.; FALEIRO, W. S. **Modelos 3DR nas Ciências da Natureza**: um repensar do capital cultural na escola do campo. Goiânia: Kelps, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TÁCITO, C. O ensino do direito administrativo no Brasil. **Revista de Direito Administrativo**, v. 46, p. 503-507, 1956.

ZUGMAN, D. L.; BASTOS, F. S. As escolhas por trás do método: contradições, incoerências, patologias do ensino jurídico no Brasil. In: GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M. **Ensino no direito em debate**: reflexões a partir do I Seminário Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1 – Welson Barbosa Santos

Doutor em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-6118-2296> • welson.santos@ufu.br

Contribuição: Escrita – primeira redação

2 – Maria Carolina Carvalho Motta

Doutora em Ciências Sociais

<https://orcid.org/0000-0001-8249-2595> • mc.motta@ufg.br

Contribuição: Escrita – primeira redação

3 – Mauro Machado Vieira

Doutor em Ciências Sociais

<https://orcid.org/0000-0001-7702-501X> • mauro.vieira@ufu.br

Contribuição: Escrita – Primeira Redação

Como citar este artigo

SANTOS, W. B.; MOTTA, M. C. C.; VIEIRA, M. M. Educação do Campo e Direito Agrário: práticas pedagógicas aplicadas ao contexto do campo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, Ed. Esp., e10, 2022. DOI 10.5902/2236499473735. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499473735>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.