

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

HUGO BELARMINO DE MORAIS

**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**

JOÃO PESSOA-PB
2011

HUGO BELARMINO DE MORAIS

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração em Direitos Humanos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências Jurídicas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira

**JOÃO PESSOA-PB
2011**

HUGO BELARMINO DE MORAIS

**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**

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira
Orientadora

Prof. Dr. Enoque Feitosa Sobreira Filho
Avaliador interno/UFPB

Prof. Dr. Romero Venâncio Silva
Avaliador interno – Professor colaborador/UFS

Avaliador(a) externo(a)

À Turma “Evandro Lins e Silva”,
pela ocupação do latifúndio do
saber jurídico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e disposição que nos dá todos os dias;

A Mainha, Painho e Wanessa, pelo amor e preocupação de todos os dias, pela confiança, doação e compreensão, sem os quais nada seria possível em todos estes anos. Amo vocês;

À Amanda, por seu amor insuperável, pela compreensão nos momentos difíceis que passamos nesses dois anos, pela co-orientação em vários momentos do trabalho, por ser mais que uma companheira, ser parte de mim;

À Professora Rosa Maria Godoy Silveira, pela lição que me deu na orientação, garantindo liberdade na elaboração da pesquisa e apoiando-me nas horas certas; pelo zelo com que analisou, discutiu e corrigiu cada detalhe desta dissertação. Não poderia ter orientadora melhor;

A Romero Venâncio, grande camarada e amigo, a quem devo muito mais do que ele imagina nas reflexões sobre o marxismo e sobre os direitos humanos a partir dos “de baixo” – amigo é coisa pra se guardar, sempre;

À amiga e “chefa” Tatyane, pela confiança, oportunidade e aprendizado no trabalho em conjunto na Prática Jurídica das Faculdades Integradas de Patos e na Dignitatis – Assessoria Técnica Popular;

Ao companheiro Eduardo Fernandes, pelos ensinamentos e incansável exemplo de determinação na causa dos direitos humanos; e à Dani, Gilmara, Marquinhos, Noaldo, João, Gustavo, Diego e Júnior, que completam a turma da Dignitatis e que me fizeram perceber a importância de não desanimar e seguir caminhando;

Ao amigo-irmão Júnior Caroé, em nome do qual saúdo todos os companheiros e companheiras de caminhada no Movimento Estudantil e na Extensão Popular pelo Brasil, pela alegria nos momentos felizes, pela ajuda nos momentos difíceis e pela luta em todos os momentos;

A Emmanuel Falcão, pelos anos de aprendizado nos projetos de extensão JORNEXU e ENEC-PB, momento em que despertei para a possibilidade de continuar a vida acadêmica interligando ensino-pesquisa-extensão;

Ao amigo Betinho, que nos idos de 2007 me incentivou a aprofundar o estudo sobre Educação Jurídica. Na época, não sabíamos que as boas coincidências da vida nos colocariam próximos à experiência da Turma “Evandro Lins e Silva”.

Aos amigos e professores Ana Lia e Beto, em nome dos quais agradeço ao Núcleo de Extensão Popular Flor de Mandacaru pelo aprendizado na Educação Popular e na Assessoria Jurídica Universitária Popular;

Ao Professor Enoque Feitosa, pelas várias orientações e contribuição significativa nas trilhas da crítica do direito e no marxismo;

A Mara e Júnior, pela contribuição e abertura ao diálogo e à amizade, em nome dos quais agradeço a todos os estudantes da Turma “Evandro Lins e Silva” pelo contato que desejo continuar por muitos e muitos anos, nas lutas cotidianas neste moinho de “gastar gente” chamado Brasil;

Aos Professores Cleuton César e Erika Macedo (Erikleuton), pela acolhida, receptividade e amizade em Goiás Velho, sem os quais não teria sido possível concretizar este trabalho;

À Ranielle Caroline, saudando todos os integrantes do Grupo de Pesquisa “Questão Agrária, Educação Jurídica e Ações Afirmativas”, que foi fundamental para a realização da pesquisa e do qual me sinto parte;

Aos Professores Eduardo Rocha, Socorro Xavier, José Francisco de Melo Neto, pelas diferentes contribuições para que este trabalho se concretizasse;

Aos amigos Aécio Bandeira e Katherine Lages, pela confiança depositada e pelas experiências compartilhadas nas FIP;

Ao GEPALC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre América Latina Contemporânea), pelo encantamento na reflexão sobre a integração emancipatória de *Nuestra America*.

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular - foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural.

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.
Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

(Thiago de Mello – Para os que virão)

RESUMO

MORAIS, Hugo Belarmino de. **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.** 225 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: digitada, 2011.

O que acontece quando uma experiência que possibilita a compreensão e instrumentalização do Direito por parte das populações do Campo, historicamente apartadas de atuar com e refletir sobre o fenômeno jurídico, é criada dentro de um curso hegemonicamente conservador e impermeável às classes e grupos populares? O objetivo desta dissertação é justamente analisar e sistematizar uma iniciativa singular: a Turma Especial de Direito para beneficiários(as) da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar na Universidade Federal de Goiás (UFG), criada em 2007 e atualmente em desenvolvimento no *campus* da cidade de Goiás (GO). Esta é a primeira iniciativa de Educação Jurídica nos moldes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e foi intitulada pelos próprios estudantes de “Turma Evandro Lins e Silva”. Através de uma pesquisa de campo e de abordagem crítico-dialética, examinaram-se os motivos pelos quais uma única Turma, de 60 estudantes, desencadeou tantos conflitos, compreendidos enquanto temas articulados dialeticamente, que permitem refletir sobre o contexto mais amplo que o condiciona e influencia. No início, apresentaram-se alguns detalhes sobre a realidade do *campus* de Goiás e da idealização da proposta, seguindo-se os trâmites administrativos até sua aprovação e apontando diversos conflitos que surgiram durante este processo. Logo após, analisou-se o chamado modelo central de Educação Jurídica estabelecido no Brasil, buscando caracterizar, a partir de um pequeno apanhado histórico, seus pontos fundamentais: o dogmatismo, a descontextualização e a unidisciplinaridade. Já no quarto capítulo, refletiu-se sobre duas concepções de Direitos Humanos – uma tradicional e outra crítico-dialética –, aplicando essa discussão ao contexto sócio-histórico do Campo brasileiro, observando a afirmação jurídico-constitucional dos direitos à Terra/Território e à Educação como elementos para compreender o chamado “Paradigma da Educação do Campo” enquanto um Direito Humano. Por fim, retornou-se à experiência com os demais dados da pesquisa de campo, analisando criticamente os argumentos judiciais presentes nos processos que envolvem a Turma, sistematizados pelo pesquisador. Foram expostas algumas opiniões de estudantes que compõem a Turma, indicando as dificuldades e desafios para a concretização da proposta. Concluiu-se que a Turma “Evandro Lins e Silva” – além de juridicamente adequada – representa um marco simbólico e material de alternativa ao modelo central de Educação Jurídica, permitindo um “conflito pedagógico” entre estes dois modelos de “Educação” – a Jurídica e a do Campo. Tais reflexões resultam em grandes potencialidades para refletir sobre uma reorientação da Educação Jurídica num sentido mais crítico e emancipatório, dada a novidade do debate sobre as políticas afirmativas para a população do campo na Educação Jurídica. A especificidade da Turma indica uma possibilidade de ampliação do debate para além das tradicionais “soluções curriculares”, permitindo formular hipóteses e perguntas somente existentes, na prática, nesta iniciativa, o que, por si só, já justificaria sua existência, com conseqüências sociais e acadêmicas de grande relevância.

Palavras-chave: Educação Jurídica – Educação do Campo – Direitos Humanos – PRONERA – Teorias críticas do Direito

ABSTRACT

What happens when an experience that enables the understanding and operationalization of Law by rural populations, historically detached to work with and reflect on the legal phenomenon, is created within a hegemonic conservative course and impervious to the popular classes and groups? The objective of this study is to analyze and systematize a unique initiative: a Special Class of Law Studies to beneficiaries of Land Reform and Family Farming at the Federal University of Goiás (UFG- BRAZIL), founded in 2007 and currently under development at campus of Goiás city. This is the first initiative of Law Education at the shape of the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA) and was named by the students "Class Evandro Lins e Silva", an eminent Brazilian jurist. Through field research and critical-dialectical approach, we examined the reasons why a single Class, 60 students, sparked so many conflicts, understood as dialectically articulated themes that allow us to reflect on the bigger context that conditions and influences it. At first, we set out some details about the reality of the campus of Goiás and the idealization of the proposal, following the administrative procedures until its approval and pointing out several conflicts that arose during this process. Soon after, we analyzed the so-called central pattern of Law Education established in Brazil, in order to characterize, from a little historical background, its basic points: dogmatism, decontextualization and unidisciplinarity. In the fourth chapter, we reflected on two conceptions of human rights - one traditional and other critical and dialectic - applying this discussion to the socio-historical context of the Brazilian Countryside, noting the statement of legal and constitutional rights to Territory and to Education as an insight into the so-called "Paradigm of Rural Education" as a Human Right. Finally, we returned to the experience with other informations from field research, by reviewing the arguments contained in court cases involving the class, systematized by the researcher. The opinions of the Class students were exposed, pointing difficulties for achievement of the proposal. On concluded that the Class "Evandro Lins e Silva" – beyond legally appropriate – represents a symbolic and material alternative landmark to the central model of Law Education, allowing a "pedagogical conflict" between these two models of "Education" – Law Education and Rural Education. These results keep a great potential to reflect upon a redirectionment of Law Education in a more critical and emancipator way, given by the fact the discussions about the affirmative actions politics for the rural population in Law Education are recent in academic circles, at least in Brazil. The specificity of the Class indicates a possibility of expanding the debate beyond the traditional curricular 'solutions', enabling us to formulate hypotheses and questions only existent in practice of this initiative, which alone would justify its existence, with social and academic consequences of great importance.

Key-words: Law Education - Rural Education – Human Rights – PRONERA - Critical theories of Law

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Área dos estabelecimentos rurais no Brasil, segundo o estrato de área (p. 109)

TABELA 2 – Estrutura Fundiária do Brasil – 2003 (p. 109)

TABELA 3 – Pessoal Ocupado – BRASIL 1995/1996 (p. 110)

TABELA 4 – Repasse de verbas e representatividade no Campo (p. 110)

TABELA 5 – Documentos analisados nos processos judiciais que envolvem a Turma “Evandro Lins e Silva” (p. 146)

TABELA 6 – Turma “Evandro Lins e Silva” – Gênero (p. 186)

TABELA 7 – Turma “Evandro Lins e Silva” – Raça/cor (p. 187)

TABELA 8 – Turma “Evandro Lins e Silva” – Domicílio (Cidade-UF) (p. 187)

TABELA 9 – Turma “Evandro Lins e Silva” – Movimentos de vinculação (p. 189)

TABELA 10 – Turma “Evandro Lins e Silva” – Outros Movimento(s) de vínculo (p. 189)

TABELA 11 – Turma “Evandro Lins e Silva” – Perspectivas pós-formatura (p. 189)

TABELA 12 – Turma “Evandro Lins e Silva” – Formação 2º grau ou Ensino Médio (p. 190)

LISTA DE SIGLAS

ACP - Ação Civil Pública

CEB/CNE – Conselho de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação

CEJ/OAB - Comissão de Ensino Jurídico/Ordem dos Advogados do Brasil

CEPEC – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNJ - Conselho Nacional de Justiça

CONTAG - Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura

ICP – Inquérito Civil Público

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MPF-GO – Ministério Público Federal de Goiás

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

STF – Supremo Tribunal Federal

UFG – Universidade Federal de Goiás

USP – Universidade de São Paulo

1 - INTRODUÇÃO	14
1.1 Uma hipótese explicativa e suas conseqüências teóricas	16
1.2 Plano de Trabalho da Pesquisa	18
1.3 Alguns pressupostos epistemológicos da pesquisa – crítica e dialética.....	21
2 - UMA TURMA ESPECIAL DE DIREITO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CARACTERIZANDO A EXPERIÊNCIA.....	27
2.1 A idealização da proposta e o contexto da Faculdade de Goiás.....	28
2.2 A aprovação na Faculdade, no INCRA e na Reitoria.....	31
2.3 Processo seletivo.....	35
2.4 Características gerais da proposta aprovada.....	38
2.4.1 Justificativa e objetivos (geral e específicos)	38
2.4.2 Público-alvo e Perfil de profissional	40
2.4.3 Proposta pedagógica	42
2.5 Questionamentos sobre a turma.....	43
3 – O MODELO CENTRAL DE EDUCAÇÃO JURÍDICA E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	51
3.1 Um conceito de Educação Jurídica.....	51
3.2 A Educação Jurídica no Brasil: alguns apontamentos histórico-críticos.....	53
3.2.1 Entre direito e política: a criação dos cursos jurídicos no Brasil.....	53
3.2.2 A República e a guinada juspositivista.....	58
3.2.3 Regime militar: burocratização e tecnicização.....	59
3.2.4 A década de 1980: a crítica da Educação Jurídica, explosão dos cursos e soluções curriculares.....	61
3.3 O “modelo central” de Educação Jurídica: descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade.....	66
3.3.1 Descontextualização	67
3.3.2 Dogmatismo	69
3.3.3 Unidisciplinaridade.....	76
4 - EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: UMA LEITURA CRÍTICO-DIALÉTICA	79
4.1 Problematizando uma noção crítico-dialética de direitos humanos	79
4.1.1 A fundamentação liberal-individualista dos direitos humanos	83

4.1.2 Elementos para uma concepção crítico-dialética dos direitos humanos.....	88
4.1.3. Herrera Flores: uma concepção material de dignidade humana e direitos humanos como “processos”	100
4.2 Educação do Campo: um paradigma construído a partir da luta dos movimentos sociais	107
4.2.1 O contexto e os conflitos: a questão agrária e os projetos de campo no Brasil	107
4.2.2 O acesso à terra/território e à educação como direitos humanos fundamentais: “dois direitos a ter direitos”	116
4.2.3 O paradigma da Educação do Campo.....	124
4.2.3.1 Educação do Campo como política pública: Conferências nacionais “Por uma educação do campo”	128
4.2.3.2 Da Educação Básica à Universidade: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA	131
4.2.4 O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.....	134
4.2.4.1 Implicações jurídicas do Novo Decreto: novos rumos para a Educação do/no/para o Campo?.....	140
4.2.5 A Educação do Campo como Direito Humano e como política pública: elementos para uma síntese	142
5 – DERRUBANDO AS CERCAS DO SABER JURÍDICO – A TURMA “EVANDRO LINS E SILVA” ENTRE O “CAMPO” DO DIREITO E O DIREITO PARA O CAMPO.....	144
5.1 O processo judicial para extinção da Turma: um espaço-síntese	144
5.1.1 Dos documentos analisados.....	145
5.1.2 Os argumentos da Ação Civil Pública: entre o político, o jurídico e o ideológico	147
5.1.2.1 Há impossibilidade de utilização de recursos do PRONERA para a criação de um Curso de Direito	148
5.1.2.2 A Turma de Direito não se enquadra como uma ação afirmativa	152
5.1.2.3 O público-alvo da Turma não pode ser beneficiado, por falta de previsão normativa	153
5.1.2.4. A Turma é uma “cota ideológica” para Assentados(as) e Agricultores(as) Familiares Rurais.....	154

5.1.3 As demais manifestações processuais: outras falas.....	155
5.2 Análise crítica do processo judicial: as possibilidades jurídicas de uma alternativa ao modelo central de Educação Jurídica a partir do PRONERA	166
5.2.1 A articulação entre Educação do Campo e Educação Jurídica.....	167
5.2.2 A predominância de argumentações liberal-individualistas dos direitos humanos.....	171
5.2.3 Políticas públicas afirmativas: conquistas teórico-práticas que consolidam uma compreensão crítico-dialética dos direitos humanos	175
5.2.4 Participação e gestão dos movimentos sociais do campo na construção do PRONERA: nem inconstitucionalidade nem ilegalidade, mecanismo de democratização da Educação Superior	179
5.2.5 Quadro sinóptico sobre o processo judicial da Turma “Evandro Lins e Silva”	183
5.3 De volta à experiência: derrubando as cercas do saber jurídico.....	184
5.3.1 A Turma “Evandro Lins e Silva”	185
5.3.2 A Turma pela Turma: entrevistas com estudantes.....	189
5.3.2.1 De Itamatatúia-MA à Fazenda Anonni-RS: as múltiplas experiências	189
5.3.2.2 A Entrada no Campus: compartilhar desafios e angústias	191
5.3.2.3 Estudar Direito numa Turma “Especial”: reflexões sobre Educação Jurídica e os impactos recíprocos	194
5.3.2.5 Ser “doutor” e ser do campo: desafios na afirmação da identidade individual e coletiva.....	200
5.3.2.6 A importância do PRONERA: políticas afirmativas e afirmação de direitos para o povo do campo.....	203
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS	215

1 - INTRODUÇÃO

Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Brasil tem mais faculdades de Direito do que todo o mundo junto: são mais de 1.240 faculdades de Direito em terras tupiniquins, enquanto o resto do mundo perfaz um total de cerca de 1.100 faculdades¹. Embora com um universo tão grande de bacharéis, o fato é que as condições concretas para que a Educação Jurídica possa efetivamente se prestar a uma melhoria das condições de vida da população – sobretudo para grupos e classes de oprimidos – estão longe de serem realizadas ou realizáveis no atual quadro de sociabilidade.

Quando se busca, mesmo que timidamente, relacionar o tema dos direitos humanos com esse universo descontextualizado, unidisciplinar e dogmatista que informa a Educação Jurídica, as dificuldades são grandes e envolvem questões muito profundas do ponto de vista político, histórico, filosófico e ideológico. A rigor, parece que a redoma protetora deste campo do saber, que tanto serve para justificar determinadas decisões (políticas) em uma formação social quanto para formalizar regras e prescrições de conduta, torna-se cada vez mais impermeável e as soluções são pensadas como se o “problema do Direito” ou da “Educação Jurídica” pudesse se resolver por si só.

De outro lado – talvez demonstrando que os problemas não se resolvem “por si só” –, pode-se visualizar a luta cotidiana de movimentos, organizações, assessorias, entidades nacionais e internacionais, enxergando as graves limitações e dificuldades estruturais que perpassam o acesso à educação e à terra. Estes sujeitos são impedidos de concretizar qualquer noção mais material de dignidade humana – compreendida aqui enquanto possibilidade real dos indivíduos se emanciparem através do acesso a determinados bens que são distribuídos de forma absurdamente desigual no modo de produção capitalista. Ainda ressoam insistentes, corajosas e esperançosas essas lutas, dada a impossibilidade de conceber o mundo como algo imutável e pré-determinado.

A presente dissertação se insere conscientemente neste cenário dialético. O trabalho que ora se apresenta aponta para a necessidade de compreender o fenômeno jurídico, sua transmissão, produção e manifestação histórica, através de um enfoque

¹ Os números foram informados por Jefferson Kravchychyn, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Disponível em: <<http://colunistas.ig.com.br/leisenegocios/2010/10/13/brasil-e-campeao-em-faculdades-de-direito/>>. Acessado em: 08 fev. 2011.

interdisciplinar e teoricamente comprometido com estas lutas. Trata-se de uma pesquisa que busca relacionar uma leitura sobre os Direitos Humanos e a Educação do Campo, a partir da sistematização de uma experiência de Educação Jurídica: a primeira Turma Especial de Direito para beneficiários(as) da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar na Universidade Federal de Goiás (UFG), criada em 2007 a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A experiência foi intitulada pelos próprios estudantes de Turma “Evandro Lins e Silva”, em homenagem ao famoso jurista – advogado e ministro do Supremo Tribunal Federal – que, no fim da vida, contribuiu com a luta dos movimentos pela terra, participando de julgamentos importantes e defendendo, inclusive, a tese de que as ocupações de terra são um direito fundamental (LAUREANO, 2007, p. 118). Tendo em vista esta auto-definição, o pesquisador modificou o próprio termo que utilizava (“Turma Especial de Direito da Terra”), posto que não se adequava, a partir dos primeiros contatos realizados nas pesquisas de campo, com os propósitos da experiência.

Tratando-se de uma pesquisa sócio-jurídica, faz-se mister perceber também que a singularidade e a conflituosidade da iniciativa são os elementos centrais para justificar o trabalho. De fato, de um ponto de vista quantitativo, não se poderia justificar o presente estudo da Turma, nem para elogiá-la, nem para questioná-la: partindo de dados do sítio do MEC², temos, aproximadamente, 650.000 estudantes de direito matriculados hoje no Brasil e uma Turma como a proposta, de 60 alunos, representaria 0,009% deste total.

Ao investigar, no entanto, as características da Turma, sobretudo no que tange ao público-alvo e a sua intencionalidade, foi possível visualizar a especificidade que a torna, sem qualquer dúvida, uma experiência singular³ no âmbito da Educação Jurídica. De outro lado, diversos documentos e manifestações apontam a conflituosidade da experiência, recebendo críticas e elogios, a depender da perspectiva dos vários sujeitos interessados. Com efeito, a novidade e pioneirismo da proposta e os questionamentos que ela suscitava e ainda suscita indicavam muitas possibilidades e desafios para seu estudo e sistematização.

² Sítio eletrônico: <www.mec.gov.br>

³ Não se tem notícia de uma experiência similar a esta em outro país. No entanto, para as pretensões da presente pesquisa, o âmbito nacional já é bastante amplo para demonstrar sua singularidade.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é examinar os motivos pelos quais uma única turma de 60 estudantes resulta em tantos conflitos e suscita tantas discussões acerca da Educação Jurídica, da Educação do Campo e dos Direitos Humanos, compreendidos enquanto temas articulados dialeticamente, que permitem refletir não só sobre o fenômeno educacional superior no país, mas sobre o cenário mais amplo que o condiciona e influencia.

Desta forma, a relação dialética entre Educação Jurídica e Educação do Campo e o conflito entre uma percepção tradicional e outra crítica sobre os direitos humanos foram identificados como elementos centrais que ajudam a evidenciar o “incômodo” que a Turma representa – tanto no âmbito administrativo quanto judicial –, demonstrando potencialidades para refletir sobre o “conflito pedagógico” instaurado com essa experiência e buscando formulações gerais de síntese.

Dada essa singularidade, várias possibilidades de análise se abriram ao pesquisador, que continua agora, na pós-graduação, o estudo e avaliação que realizou na sua monografia de conclusão de curso⁴. E os desafios só aumentaram. Com os contatos realizados e os dados coletados na pesquisa de campo, além do aprofundamento teórico, outras questões importantes, não necessariamente previstas no projeto de pesquisa original, se somam agora – notadamente sobre a Educação do Campo, compreendida em uma moldura mais ampla sobre os Direitos Humanos numa perspectiva crítico-dialética. Também por isso se deu bastante atenção à discussão no âmbito judicial, não somente pelos argumentos jurídicos que lá estão presentes, mas pela possibilidade de “objetivar” as discussões da Turma a partir daquela esfera.

Em busca de uma possibilidade reflexiva acerca destes conflitos, formulou-se uma hipótese para responder às seguintes questões: por que uma única experiência, que se destaca pela especificidade que pretende contemplar, gerou tantos conflitos? Seria possível perceber a unidade entre os conflitos para criação da Turma e conflitos mais gerais da sociedade?

1.1 Uma hipótese explicativa e suas conseqüências teóricas

⁴ Na sua monografia de conclusão de curso, o autor realizou uma pesquisa somente bibliográfica sobre o histórico dos cursos jurídicos no Brasil, confrontando com alguns documentos da criação da Turma de Direito em comento. A esse respeito, ver Moraes (2009).

O recorte utilizado neste trabalho prefere responder à pergunta anteriormente formulada a partir da seguinte hipótese: a Turma “Evandro Lins e Silva” incomoda tanto porque articula dialeticamente conflitos entre a Educação Jurídica, a Educação do Campo e os Direitos Humanos, permitindo uma reflexão mais ampla sobre o cenário da Educação e do Direito enquanto processos sociais dinâmicos e contraditórios.

Esta hipótese indica, em linhas gerais, duas conseqüências teóricas: a) a proposta da Turma incomoda porque representa, simbólica e politicamente, uma perspectiva distinta da tradicional, com potencialidades para se refletir não só sobre a Educação Jurídica e a Universidade, mas sobre o cenário mais amplo (estrutural) que o condiciona e influencia. Ou seja, percebidas as múltiplas determinações da Educação do Campo e da Educação Jurídica, será possível explicar com mais propriedade os conflitos em torno da Turma; e b) ampliando o raio da reflexão, é possível analisar o incômodo que a turma representa pela afirmação de uma perspectiva diferenciada, na qual a Educação do Campo aparece enquanto um direito humano.

Como fundamentação teórica, deseja-se demonstrar que, sem posicionar ao menos duas perspectivas politicamente interessadas no campo desses direitos, não será possível obter mais do que frases retóricas e “achismos”, pois o discurso liberal-individualista dos direitos humanos é hegemônico e fundamenta uma racionalidade funcional ao sistema capitalista, ao passo que os movimentos sociais são, neste contexto, grandes atores em movimento para efetivação e criação desses direitos numa perspectiva crítica, contextual e coletiva.

Desta forma, defende-se que uma perspectiva crítico-dialética – que recorra a uma filosofia “impura” dos direitos humanos⁵ (HERRERA FLORES, 2009, p. 85) – pode servir de fundamentação para a compreensão das divergências acerca da Turma.

Deve-se confessar, pela honestidade que se espera de uma pesquisa científica, que a Turma “Evandro Lins e Silva” representa muito mais do que as linhas que se seguem, que tentam descrever e refletir sobre sua criação. A realidade é sempre mais rica e complexa do que o conhecimento que pretende descrevê-la e compreendê-la. Com efeito, poder-se-ia analisar a experiência a partir de diversos matizes, a exemplo das ações afirmativas (em sentido estrito) ou a questão agrária, ou os tópicos sobre metodologia e currículo na Turma, ou ainda mudanças de subjetividade dos estudantes a

⁵ Entende-se, com base nas reflexões de Joaquín Herrera Flores, essa “filosofia impura dos direitos humanos” como uma reflexão teórico-prática que prefere “pecar” por ser contextualizada política, histórica, cultural, social e juridicamente, do que “acertar” sem recorrer ao mundo material que nos cerca.

partir da Turma, entre outros. No entanto, acredita-se que, depois do percurso teórico e pelas diversas reflexões e reveses, é possível achar respostas para os conflitos a partir das categorias adotadas, o que, de resto, já contempla a possibilidade de construir conhecimento.

Desta forma, deseja-se ressaltar que a discussão sobre ações afirmativas em sentido estrito, apesar de ser bastante importante e significativa na proposta, não é o objeto principal deste trabalho, dada a necessidade de delimitação do mesmo. Quando essas discussões aparecerem, sempre estarão relacionadas ao campo dos direitos humanos e suas diferentes perspectivas.

1.2 Plano de Trabalho da Pesquisa

Buscando a coerência com o método de abordagem utilizado, foi necessário buscar alguns conflitos que emergem da própria “experiência em movimento”, encarados aqui como uma “unidade de contrários” ainda bastante abstrata, mas que deram as ferramentas iniciais para a delimitação do presente estudo e da possibilidade de elencar as hipóteses explicativas, numa perspectiva de totalidade.

Desta forma, busca-se primeiramente caracterizar a experiência, apresentando os elementos principais que informaram a criação e implementação da Turma no âmbito administrativo. Inicialmente, apresentam-se alguns detalhes sobre a realidade do *campus* de Goiás e da idealização da proposta, seguindo-se os trâmites administrativos até sua aprovação. Após, são apontados os primeiros conflitos que surgiram durante o processo de implantação da proposta, sobretudo no âmbito administrativo, na mídia e na própria universidade. Dessa opção foi formatado o segundo capítulo da dissertação, derivado da sistematização de diversas fontes documentais (de natureza administrativa, jornalística e judicial, por exemplo). Com isso, foram apontadas as várias manifestações conflituosas que possibilitaram a delimitação do universo contextual e teórico e que foram desenvolvidas nos capítulos seguintes.

No terceiro capítulo, é feita uma primeira análise, referente ao modelo central de Educação Jurídica estabelecido no Brasil, buscando colher, a partir de um pequeno apanhado histórico, alguns elementos fundamentais para compreender como se construiu tal modelo. A partir daí, são discutidos os caracteres do modelo central de Educação Jurídica (dogmatismo, descontextualização e unidisciplinaridade) tomando por base uma reflexão da Prof^a Inês Fonseca Pôrto. A tese é que a impermeabilidade da

Educação Jurídica se relaciona tanto com incompreensões teórico-metodológicas quanto ideológicas, reduzindo a perspectiva do direito e impedindo uma construção mais progressista desse campo. Tais elementos têm conseqüências não só no âmbito da Academia, mas repercutem na atuação jurisdicional, na aplicação e interpretação dos institutos jurídicos – em especial no próprio processo judicial que questiona a Turma “Evandro Lins e Silva”.

No quarto capítulo, tendo em vista que a Turma é uma experiência de Educação do Campo, formulou-se um capítulo que parte de alguns pressupostos jurídico-filosóficos da teoria crítica dos direitos humanos e defende-se a tese de que este paradigma de educação é um direito humano fundamental. Para atingir tal objetivo, faz-se uma imersão nas discussões teóricas sobre a própria percepção dos direitos humanos, indicando as limitações de uma perspectiva liberal-individualista destes direitos e os apontamentos da teoria crítica para ressignificá-los.

Este processo de reflexão é aplicado ao contexto sócio-histórico do campo no Brasil, observando a afirmação jurídico-constitucional do direito à terra/território e à educação e determinando um universo contextual e jurídico que permite a compreensão do chamado “Paradigma da Educação do Campo”. Em seguida, é discutida a construção do PRONERA (Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária) como principal programa que institucionaliza a proposta da Educação do Campo.

Como finalização da parte sobre Educação do Campo, fez-se uma análise propositiva da publicação do recente Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que institui o PRONERA como política de Estado para as populações do campo. Tendo em vista a novidade do Decreto – que foi editado e publicado no fim do ano passado e ainda não passou por análises mais profundas sobre suas conseqüências jurídicas –, o pesquisador optou assumir o risco, pelo espaço privilegiado que se tem numa dissertação de mestrado, para apontar algumas contribuições, mesmo que ainda iniciais, sobre os rumos da Educação do Campo a partir deste novo marco normativo, não só para a Turma “Evandro Lins e Silva”, mas para qualquer iniciativa nos moldes do PRONERA.

Por fim, no quinto capítulo, retorna-se à experiência com os demais resultados da pesquisa de campo. Desta vez, é possível apresentá-la como uma síntese dessas múltiplas determinações, analisando criticamente os argumentos judiciais presentes nos processos que envolvem a Turma, sistematizados pelo pesquisador. Também nesse capítulo foram expostas algumas opiniões de estudantes que compõem a Turma,

indicando as dificuldades e desafios para a concretização da iniciativa, realizando um diálogo com os temas que foram abordados nos capítulos anteriores e acrescentando elementos para reflexão crítica da Turma.

Para o autor, que iniciou sua atuação dentro da Universidade através da Extensão Universitária Popular e do Movimento Estudantil, tendo depois se engajado em projetos de monitoria e pesquisa, e que continua hoje com sua participação nas ações de Assessoria Jurídica Popular a movimentos sociais e populares na área dos direitos humanos, a iniciativa aprovada em Goiás foi recebida com uma forte dose de entusiasmo, pois buscava concretizar alguns diálogos tanto necessários quanto escassos nos cursos jurídicos do País, com potencialidades para uma atuação progressista no campo jurídico direcionada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Desse inicial entusiasmo e curiosidade acerca da proposta, e tomando conhecimento de algumas polêmicas acerca de sua implantação, seguiu-se quase que naturalmente a intenção de aprofundar algumas reflexões. Agora, já enquanto advogado e professor universitário e buscando manter a mesma relação de diálogo e respeito junto aos movimentos sociais e populares que lutam por direitos humanos, e também se reconhecendo e atuando nessas lutas, o pesquisador enxerga que sua justificativa pessoal representa, na verdade, uma justificativa coletiva, buscando contribuir, de alguma forma, para a construção de alternativas a esse modelo de sociabilidade cindido em interesses de classe.

Também por isso, é importante indicar alguns pressupostos epistemológicos da pesquisa: assume-se desde já uma postura intelectual – também política e jurídica – que deseja afirmar o método dialético e realizar um estudo crítico. Embora estes termos sejam utilizados, comumente, de forma retórica e despida de conteúdo, uma explicação sobre eles é bastante importante para o prosseguimento da dissertação, reclamando, pois, uma delimitação dos contornos gerais desta tradição filosófica que visualiza o conhecimento como processo inacabado e totalizante (dialética) e uma atitude desconfiada e indignada frente a um mundo a que se quer chegar e transformar (crítica).

Mesmo buscando a objetividade necessária a toda pesquisa científica, compreende-se que todo processo de conhecimento é um espaço para considerações úteis e necessárias para desvendar ou denunciar – com “rigor científico” – as contradições que fazem desses tempos e desse mundo um desafio para uma humanidade mais humanizada, como diria o grande Brecht.

1.3 Alguns pressupostos epistemológicos da pesquisa – crítica e dialética

O pesquisador buscou adotar o método de abordagem dialético, tanto no seu conteúdo quanto na forma. Esta questão se apresenta fundamental, posto que não se parte da noção de dialética como um conceito abstrato e acabado – comum nos manuais de metodologia –, mas como a própria forma de perceber o mundo e o processo de conhecimento: a dialética representa, como se sabe, uma negação da perspectiva estática do conhecimento e do mundo (KONDER, 1981, p. 143).

Nesta perspectiva, entende-se por experiências os “processos sociais dinâmicos: em permanente mudança e movimento”, que também são “complexos” e “fazem parte de uma prática social e histórica mais geral, igualmente dinâmica, complexa e contraditória”, conforme ensina o Prof. Oscar Jara Holliday (1996, p. 25).

Com isso, são buscadas, inicialmente, as contradições inerentes à experiência, que são interligadas a uma perspectiva mais ampla (de totalidade), para retornar à própria experiência, entendida, parafraseando Marx, como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 1982, p. 256). Entenda-se a totalidade como a busca incessante para pôr-em-relação o particular e o geral, que só existem a partir dessa mesma relação (MINAYO, 2008, p. 114-115).

No caso da Turma Evandro Lins e Silva, percebem-se os conflitos não somente a partir de componentes internos (problemas pedagógicos, educativos ou institucionais), mas também de seus componentes externos (relação com estrutura agrária, função do direito na estrutura econômica, lutas políticas etc.). Sem buscar estas conexões, poder-se-ia cair numa armadilha que o direito frequentemente comete: auto-referenciar sua existência dissociada do mundo real que o condiciona – em outros termos, reforçar ideologias conservadoras, ou ilusões referenciais dos juristas, como afirma Feitosa (2009, p. 09) – para manutenção do *status quo* (LYRA FILHO, 1980b, p. 8).

Se, por um lado, a dialética tem por fundamento a tese de que “tudo flui” – para relembrar a formulação do pré-socrático Heráclito de Éfeso, considerado o “fundador” da dialética –, deve-se observar que este método não implica na negação de qualquer possibilidade de apreensão científica nem de apontamentos conclusivos. A diferença primordial é que o método dialético – na versão materialista que aqui se utiliza – historiciza e relativiza os postulados de “verdade científica” tradicionais, comumente relacionados com uma perspectiva racionalista e idealista do conhecimento.

Toda verdade para o método dialético é uma “verdade-processo”, que assume as configurações históricas enquanto componentes materiais condicionantes da própria atividade científica. Por isso, é possível afirmar, nesta esteira de argumentação, que a tese fundamental da dialética é a da “especificidade histórica da vida humana: nada existe totalmente dado, eterno, fixo e absoluto. Portanto, não há nem idéias, nem instituições e nem categorias estáticas” (MINAYO, 2008, p. 111).

Toda a tentativa, portanto, de sistematizar dialeticamente implica num múltiplo exercício: a) realizar uma interpretação crítica, compreendendo o sentido da experiência; b) ordenar e reconstruir o processo vivido; c) compreender a lógica deste processo e, afinal d) produzir conhecimento novo, realizando para tal análises e sínteses, induções e deduções (HOLLIDAY, 1996, p. 42).

Embora seja possível reconhecer a dificuldade de manter-se congruente com esta proposta metodológica, sobretudo no âmbito do direito – campo que é tradicionalmente “avesso” à dialética –, prefere-se assumir esta posição teórico-prática, não só pelas convicções do próprio pesquisador, mas também pela natureza da pesquisa, que conta com vários elementos contraditórios e ricos em determinações, que conformam o próprio movimento entre o concreto-abstrato-concreto e que abrem, com isso, possibilidades de síntese.

Cumpre, portanto, destacar que, no projeto de pesquisa aprovado, os dois temas principais (Direitos Humanos e Educação Jurídica) já estavam presentes, sem que, naquele momento, o pesquisador visualizasse claramente a necessidade de compreender a questão da Educação do Campo e da Questão Agrária como objetos necessários e interligados à experiência. Este cenário amplo também indica outra dificuldade: integrar sempre numa perspectiva de unidade e totalidade a experiência em movimento, permitindo que a primeira apreensão do “objeto” – enquanto “totalidade abstrata” ou “visão caótica do conjunto” (MARX, 2007, p. 256) – seja modificada, analisada e aprofundada no decorrer da pesquisa, em busca de ordenar e compreender melhor o fenômeno.

Reconhecendo esta posição teórico-prática, busca-se não descurar do caráter científico necessário a qualquer estudo sistematizado no âmbito da pós-graduação, haja vista que as inquietações teórico-epistemológicas aqui esposadas se somam a uma atitude crítica e aberta ao diálogo constante.

Desta forma, o pressuposto epistemológico do autor interliga a dialética e a crítica enquanto elementos indissociáveis. Pode-se compreender aqui o sentido da

palavra crítica de múltiplas formas, sendo possível destacar quatro, que tem a ver tanto com reflexões filosóficas quanto jurídicas.

Deve-se reconhecer, primeiramente, o papel crítico que cabe à pesquisa, no sentido não só de descrever e afirmar os fenômenos como dados coerentes e inteligíveis, mas de demonstrar os mecanismos e relações que estes fenômenos estabelecem entre si, com suas contradições, limites e funções que exercem na totalidade social. Conforme Horkheimer afirmava na defesa da teoria crítica, em oposição à teoria tradicional: “é preciso passar para uma concepção que elimine a parcialidade que resulta necessariamente do fato de retirar os processos parciais da totalidade da *práxis* social” (*grifo da tradução*, 1989, p. 38).

De outro lado, pode-se falar em crítica no sentido que Franz Hinkelammert atribui a Marx, apontando como o pensamento crítico opera por um duplo movimento: por um lado, aponta que o ser humano é o ser supremo do próprio ser humano, demonstrando a importância da história enquanto criação humana e não-transcendental; de outro lado, derivando do primeiro movimento, que o pensamento crítico desnuda também os “deuses da terra” que permitem ao ser humano ser humilhado, subjugado, abandonado e insignificante. Desta forma, o autor critica o idealismo (religioso ou não), por um lado e, por outro, o individualismo da razão liberal que diviniza o mercado enquanto o “deus humano” (HINKELAMMERT, 2010, p. 179-183). O pensamento crítico exige, pois, uma atitude de busca pela emancipação humana que também é assumida pelo pesquisador.

Já Joaquín Herrera Flores (2009b, p. 37), dialogando com Horkheimer – e já chegando no campo do direito e dos direitos humanos –, afirma que, para a busca de uma verdade na teoria social crítica, é preciso analisar a sua potencialidade para facilitar e aumentar nossa indignação diante do que ocorre, criando novos marcos que permitam pensar em “novas formas de vida” e “novos modos de reação cultural diante do presente em que vivemos”.

Para o campo do direito, em último lugar, deve-se compreender o sentido de crítica através do referencial do chamado pensamento jurídico crítico, sintetizado por Wolkmer (1995, p. 09) da seguinte forma:

o profundo exercício reflexivo de questionar o que está ordenado e oficialmente consagrado (a nível de conhecimento, do discurso e do comportamento) em uma dada formação social, e a possibilidade de

conceber outras formas não-alienantes, diferenciadas e pluralistas de prática jurídica.

Ou seja, deve-se defender a tradição crítica que pressupõe a possibilidade não só de explicar o fenômeno, mas entendê-lo em sua totalidade e abrir a possibilidade para a auto-crítica no campo jurídico – sempre num sentido não-conformista da realidade. Afinal, toda crítica do conhecimento é uma crítica aos próprios pressupostos desse conhecimento. Como afirma Boaventura Santos (2002, p. 83): “todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria.”.

Desta forma, não se poderia admitir uma postura pretensamente neutra e imparcial frente a um mundo que se quer transformar. Isto não significa a negação da objetividade e do rigor que devem estar presentes em toda e qualquer pesquisa científica, mas o reconhecimento de uma dimensão “pragmática” do conhecimento, que é sempre feito por alguém para algo, sobretudo quando se fala de direitos humanos. Como aponta Herrera Flores (2009a, p. 38):

Se existe um fenômeno que resiste à suposta “neutralidade” científica, são os direitos humanos, sobretudo para uma teoria como a nossa, que se compromete a refletir intelectualmente e a propor dinâmicas sociais de luta contra os processos hegemônicos de divisão do fazer humano. Que neutralidade podemos defender se nosso objetivo é *empoderar* e fortalecer as pessoas e os grupos que sofrem essas violações, dotando-os de meios e instrumentos necessários para que, plural e diferenciadamente, possam lutar pela dignidade?

Tal tarefa de pesquisa social é impossível de fazer sozinha. Várias partes do trabalho só foram possíveis graças à abertura e compreensão de diversos atores – presentes na Turma ou não – que se dispuseram a contribuir com dados e materiais que já haviam sido coletados ou que estavam em processo de sistematização. O pesquisador gostaria de ressaltar a importância do Grupo de Pesquisa “Questão Agrária, Educação Jurídica e Ações Afirmativas”, vinculado ao CNPQ e em funcionamento na UFG, que acompanha a experiência desde o início e que, sem dúvida, foi realmente determinante para a coleta dos dados e para situar as inquietações do pesquisador dentro do universo contextual que envolve a proposta. Este contato trouxe a possibilidade de realizar uma cooperação acadêmica, na qual parte dos dados utilizados pelo pesquisador já haviam sido coletados e sistematizados pelo grupo. De outro lado, as reflexões que se seguem e as análises feitas buscam contribuir com o grupo de pesquisa em comento, num processo de diálogo institucional e científico.

A parceria que se iniciou desde o primeiro contato tem rendido frutos que transcendem qualquer dimensão da pesquisa, chegando às relações pessoais e afetivas, próprias de pessoas que encaram a vida como espaço de encontros.

Também com os diversos estudantes com quem o pesquisador teve contato, a abertura para o diálogo, com esclarecimentos e ponderações sobre suas experiências pessoais e coletivas, foi surpreendente. Como experiência única, a Turma despertou e desperta bastante atenção dos mais diversos atores – acadêmicos ou não – e, neste sentido, a desconfiança e rejeição ao excesso de informações, entrevistas, conversas, etc. seria uma postura completamente compreensível. No entanto, podemos falar – em primeira pessoa do plural – que a relação estabelecida desde o início nunca foi revestida dessa rejeição e fechamento e o pesquisador aprendeu muito mais do que pôde ensinar, como é comum quando se lida com os movimentos sociais do campo.

Neste sentido, deve-se reconhecer – ao invés de ocultar, como faz a teoria tradicional – a dificuldade de “objetivar” e delimitar o objeto da reflexão e perceber as múltiplas determinações deste processo vivido, sem desmerecer, no entanto, a importância da inter-subjetividade e da politicidade da investigação social. Como ressalta Maria Cecília Minayo (2008, p. 42), alertando para a diferença entre as ciências físicas/biológicas e as ciências sociais: “na investigação social, porém, a relação entre o *sujeito investigador* e o *sujeito investigado* é crucial. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho” (*grifos nossos*).

Recusa-se, portanto, a possibilidade de transformar os *sujeitos* envolvidos na iniciativa da Turma “Evandro Lins e Silva” em *objetos* de pesquisa, dada a relação de reciprocidade e de diálogo que se estabeleceu no decorrer desta e das opções teórico-metodológicas já analisadas na Introdução deste trabalho, que colocam o processo de construção do conhecimento como uma seara de encontros de interesses e saberes.

Após todos estes apontamentos, seria impossível não remeter o leitor à necessidade premente de compreender este estudo a partir de um enfoque interdisciplinar. Várias são as passagens dentro do texto que irão reafirmar essa necessidade, buscando demonstrar como a apreensão de qualquer fenômeno social demanda um “compartilhar de olhares”, infelizmente ainda muito distantes da realidade jurídica, como foi analisado no segundo capítulo.

De toda forma, a cada passagem que estes processos de interlocução entre saberes forem se realizando, acredita-se estar em melhores condições para falar sobre a

complexidade do próprio direito. Temas da Geografia Agrária e da Sociologia Rural, reflexões de Ciência Política, Sociologia e Filosofia Geral e Jurídica, Direito Agrário, Educação, enfim, tantas possibilidades que somente é possível citar algumas, têm o condão de “arriscar” no processo de construção (ou busca) do conhecimento.

Tal processo pode ser assemelhado ao mecanismo pelo qual um velejador, num mar aberto de possibilidades, pode no máximo disciplinar-se metodologicamente, utilizando os instrumentos de medição e de orientação que tem, para chegar a algum lugar. Este lugar, conhecido ou não, resulta diretamente das opções que o velejador tomou no transcorrer de sua viagem. Alguns chamam esta viagem de conhecimento. Outros poderiam chamá-la de mito. A despeito das falhas e insuficiências que se assumem desde já, e não ignorando a função ideológica presente nestas questões epistemológicas, o pesquisador espera aproximar-se mais do primeiro sentido da viagem e afastar-se do segundo.

2 - UMA TURMA ESPECIAL DE DIREITO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CARACTERIZANDO A EXPERIÊNCIA

Quem é a UFG para dar aulas para o MST? Vão ensinar como invadir terras? Algum dos professores possui alguma propriedade?

(Cyro Miranda, Presidente da Associação Pró-Desenvolvimento Industrial do Estado de Goiás)

Por que 60 incomodam tanto no universo de duzentos mil acadêmicos de Direito no Brasil?

(Nota de Protesto - Turma de Direito para Assentados e Assentadas da Reforma Agrária e Agricultores Familiares - Evandro Lins e Silva)

As duas frases que iniciam o capítulo têm uma distância temporal e simbólica. A primeira foi veiculada em 16/05/2006, em jornal de grande circulação em Goiás, após a decisão dos Conselhos Diretores das Faculdades de Pedagogia e Direito da UFG de criar Turmas Especiais nestes dois cursos (BORGES, 2006). A segunda frase consta numa Nota de Protesto elaborada pelos estudantes da Turma “Evandro Lins e Silva”, logo após a prolação da sentença de primeiro grau que, em 15/06/2009, decidiu pela sua extinção⁶.

Elas sintetizam bem o cenário no qual está inserida a experiência sobre a qual se pretende refletir neste estudo. Trata-se da criação de uma Turma Especial de Direito para pessoas provenientes de áreas de Assentamento Rural, estendida aos cidadãos/ãs beneficiados/as pela Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Esta iniciativa foi construída nos moldes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e atualmente está em andamento no *campus* da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Cidade de Goiás⁷.

A intenção deste capítulo, portanto, é apresentar o caminho percorrido desde a idealização da proposta e os principais trâmites internos e externos até a sua aprovação. Além disso, são analisados alguns aspectos de ordem técnica, bem como conflitos surgidos neste percurso (de ordem jurídica, acadêmica, política ou ideológica) – que ajudaram a delimitar melhor o objetivo da pesquisa.

⁶ No momento oportuno, serão discutidos os meandros do processo judicial, cabendo agora somente adiantar que, após essa sentença extintiva, já houve outras manifestações processuais garantindo a continuidade das aulas.

⁷ Como foi apontado na Introdução, os estudantes intitulam a Turma homenageando “Evandro Lins e Silva”. Tendo em vista esta auto-definição, o pesquisador modificou o próprio termo que utilizava (Turma Especial de Direito da Terra) e utilizará sempre o mesmo termo supracitado.

Para tal estudo, foram utilizados os principais documentos de natureza administrativa⁸ coletados na pesquisa de campo. O Processo Administrativo é a síntese de ofícios, pareceres e deliberações dos órgãos internos da UFG envolvidos – capaz, portanto, de oferecer uma “moldura” segura para a apresentação da proposta.

Também neste capítulo, são apresentados alguns dados referentes à primeira manifestação do Ministério Público Federal de Goiás, que instaurou Inquérito Civil Público⁹ para analisar a regularidade dos projetos de novas turmas, dentre elas, a Turma Especial de Direito.

Logo após as discussões de caráter administrativo, faz-se mister uma compreensão mais dinâmica de alguns dos conflitos que envolvem a Turma. Para tal, alguns materiais jornalísticos de âmbito regional e nacional também foram consultados, além de artigos que circularam internamente na Faculdade, captando declarações e opiniões de diversos atores sociais. A intenção foi buscar a maior diversidade de fontes possível e realizar o tratamento do material buscando estas nuances do conflito de posições, favoráveis e contrárias à Turma. Desta forma, ver-se-á que as distâncias das frases representam somente dois elementos dentre vários para compreender mais minuciosamente a criação, implantação e o questionamento judicial da Turma.

2.1 A idealização da proposta e o contexto da Faculdade de Goiás

A história da Faculdade de Direito da cidade de Goiás pode ser contada com a mesma peculiaridade da transição do século XIX para o século XX no que tange aos cursos jurídicos. Conforme Alberto Venâncio Filho (2004, p. 178), esta transição contou com diversas tentativas de descentralização do Ensino Superior, para buscar – do ponto de vista educacional – alguma coerência com o “novo espírito” federalista após a proclamação da República em 1889.

Para tal contexto, é elucidativa a chamada “Reforma Benjamin Constant”, como conjunto de modificações ocorridas pela presença do famoso positivista na pasta de “Instrução Pública, Correios e Telégrafos”, espécie de Ministério da Educação (VENÂNCIO FILHO, 2004, p. 179). Afora várias mudanças curriculares e pedagógicas, a principal novidade foi a possibilidade de criação das chamadas “Faculdades Livres”:

⁸ Em 08/10/2009, o pesquisador teve acesso a todo o Processo Administrativo n. 23070.007883/2006-54, junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG.

⁹ Conforme Portaria n. 51/ 2006, foi instaurado o Procedimento Administrativo nº 1.18.000.008340/2006-92, modalidade Inquérito Civil Público - ICP (ICP, 2006, p. 4).

A Reforma Benjamin Constant provocou dentro do espírito de descentralização política uma aspiração pela descentralização educacional, podendo-se parificar ao federalismo político o federalismo educacional. Ocorre o surgimento de faculdades livres, particulares ou estaduais, e pelo menos institucionalmente, se finda o monopólio de Recife e São Paulo. É preciso, entretanto, destacar que esta evolução não é espontaneísta ou inconsciente, mas está presente nos pronunciamentos e manifestações dos contemporâneos ou daqueles que têm estudado o período (VENÂNCIO FILHO, 2004, p. 185).

Desta forma, um longo e conflituoso processo foi desencadeado para garantir a consolidação do primeiro curso jurídico no Centro-Oeste do país. Conforme o projeto de criação da Turma Especial, o curso jurídico de Goiás é um dos mais antigos do Brasil, sendo o sexto implantado no país, precedido apenas pelas Faculdades de Recife, São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Ouro Preto (BRASIL, 2006, p. 3).

Instituído pela Lei n. 186 de 1898 e instalado somente em 1903, foi fechado e reaberto diversas vezes por conta de vicissitudes do governo estadual, além de divergências entre direção e corpo docente. No período que vai de 1915 até 1936, várias foram as regulamentações e lutas travadas para, finalmente, em 11 de maio de 1936, através do Decreto n. 809, equiparar-se às demais Faculdades de Direito do Brasil, passando o título a ter validade em todo o território nacional.

Em 1937, a Faculdade foi transferida para Goiânia e acompanhou, no fim da década de 1950, o processo de federalização do Ensino Superior, sendo incorporada à Universidade Federal de Goiás em 1960, através da Lei n. 3.834-C (BRASIL, Projeto da Turma, 2006, p. 03). A Faculdade de Direito nascida em Goiás foi, portanto, um marco importante para a própria criação da Universidade Federal de Goiás.

Através de um convênio entre o Município de Goiás – GO e a UFG, o curso jurídico nesta cidade foi reativado em 31 de outubro de 1989, figurando como uma extensão da Faculdade de Direito da UFG e único curso de Direito público e gratuito do interior do Estado¹⁰.

¹⁰Além disso, uma curiosidade importante. Enquanto antiga capital, a cidade de Goiás sempre teve grande relevância política, sendo o berço de famílias tradicionais que ainda hoje se mantêm no poder local, geralmente grandes proprietários rurais. Em contraponto, a região também foi o berço de diversos movimentos de luta pela terra, notadamente a CPT – Comissão Pastoral da Terra, que foi criada em 1975 em Goiânia-GO e atua pelo interior do Estado.

No entanto, esta extensão sofreu durante muitos anos pela falta de estruturação mínima e condições objetivas para aparecer como um “*campus* avançado¹¹”, demandando uma atuação concreta para reorientação de seus rumos, tanto na perspectiva estrutural quanto pedagógica.

O ano de 2005 foi fundamental para uma reorientação. Uma parceria, até então “nova” no campo da Educação Jurídica, começara a ser gestada. Em maio de 2005, a Faculdade estava prestes a fechar as portas, já havendo o rumor de não se abrir mais vestibular para o *campus* de Goiás. Neste mesmo mês, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra estava reunido no Centro Pastoral Dom Fernando em Goiânia. Buscando soluções e a parceria junto com os movimentos sociais, o Professor Alexandre Aguiar da UFG propôs, inicialmente, uma turma de licenciatura em direitos humanos, fato que foi modificado posteriormente para contemplar a proposta de um curso de Direito para o público do campo. Desta forma, o Projeto de criação de uma Turma Especial para beneficiários da Reforma Agrária começou a ser formulado.

Por outro lado foi construída a “Proposta de ampliação e modernização do *campus* da cidade de Goiás – Patrimônio Mundial”, projeto que contextualiza as dificuldades enfrentadas naquela localidade. Neste projeto, sinaliza-se a parceria com movimentos sociais e a sociedade civil organizada para pensar sua reestruturação, com a entrada decisiva da temática de Direitos Humanos:

Resgatando a importância da Cidade de Goiás, enquanto patrimônio histórico e cultural da humanidade, e atendendo à demanda dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada torna-se oportuno propor a ampliação e modernização do Campus da Cidade de Goiás, berço da UFG, com o aumento do número de vagas para o curso de Direito, nas modalidades bacharelado e licenciatura; a implantação de cursos de especialização e a realização de projeto de extensão que possam atender às necessidades locais, notadamente na área de Direitos Humanos (BRASIL, Proposta de ampliação e reestruturação, 2005, p. 05).

Nesse sentido, a proposta buscava melhorar a infra-estrutura física para responder às expectativas do próprio curso de Direito – com grandes limitações – e, ao

¹¹ Conforme o Ofício 05/2006, constante no Processo Administrativo analisado, o então Diretor da Faculdade de Direito da UFG, Prof. Eriberto Francisco Beviláqua Marin, assim relata as dificuldades: “necessidade de um quadro próprio de docentes (hoje, só existem 04); aquisição de equipamentos de informática, mobiliário, biblioteca; e a qualificação da infra-estrutura física da instituição, com o projeto de um centro de convenções de uso extensivo à comunidade, setor empresarial e aos governos, em sintonia com uma cidade Patrimônio Mundial” (BRASIL, Processo Administrativo, 2006, p. 92-93).

mesmo tempo, tentaria responder a outras demandas específicas surgidas (BRASIL, Proposta de ampliação e reestruturação, 2005, p. 06).

A partir desta articulação entre movimentos e universidade, a proposta inicial de Licenciatura foi rediscutida para contemplar um “Curso de Graduação em Direito para beneficiários da Reforma Agrária no Brasil – Turma Especial”, com uma possível Licenciatura em Direitos Humanos no 6º ano, dando-se origem, em fins de 2005, ao Projeto da Turma Especial (BRASIL, 2006).

2.2 A aprovação na Faculdade, no INCRA e na Reitoria

No dia 11 de outubro de 2005, o então Coordenador do Curso de Graduação de Direito da Cidade de Goiás, Prof. José do Carmo Alves Siqueira, apresentou parecer favorável à criação da Turma, momento no qual relata que era, ainda, uma “proposta inicial, sujeita a alterações nos termos em que recomendar a Comissão Pedagógica do PRONERA para melhor se adequar ao Manual de Operações do programa” (BRASIL, 2006, p. 83).

Analizou a fundamentação constante no projeto e os detalhes técnicos (aporte financeiro e proposta pedagógica), enfocando o princípio da igualdade: “Desde a sua proposta e, evidente, na sua concretização este Projeto de Turma Especial realiza o princípio da igualdade” (BRASIL, 2006, p. 84), afirmando que é preciso:

superar a interpretação de que a igualdade só se verifica ao se exigir a submissão de todos a um concurso vestibular para ingresso num curso de graduação. A igualdade não está absolutamente fechada na obrigação da porta única *erga omnes* do exame vestibular (BRASIL, 2006, p. 86).

Desta forma, defendeu a criação da Turma como uma possibilidade de exercer o direito à igualdade e o direito à educação, saindo da categoria de meras expectativas de direito para a concretude na vida das pessoas marginalizadas. (BRASIL, 2006, p. 84).

No mesmo dia, este parecer foi votado e aprovado por aclamação de seus membros na reunião extraordinária do Conselho Diretor da Faculdade de Direito, numa decisão pioneira no país. Condição, porém, a implantação da Turma ao aumento do quadro de professores efetivos. O Projeto foi encaminhado, junto com a Ata de Aprovação, para a Reitoria tomar as providências cabíveis.

A Reitoria, por sua vez, encaminhou o projeto para a Superintendência Regional do INCRA-GO, considerando o projeto pertinente e submetendo-o à avaliação da Coordenação Nacional do PRONERA.

No dia 18 de outubro de 2005, a Comissão Pedagógica da Coordenação Nacional do PRONERA emite parecer favorável à criação da Turma, observando, dentre outros elementos, que: é o primeiro curso de Direito encaminhado ao PRONERA; a Universidade possui um histórico que a credibiliza para propor este projeto; está fundamentado conforme as diretrizes curriculares do CES/CNE 146/2002¹²; é proposta compatível com o contexto onde os sujeitos estão inseridos; as formas de avaliação e ingresso contemplam a realidade do campo; os objetivos são contextualizados com as condições de atendimento ao direito à educação superior e às condições geográfica, política e social; recomenda-se a exigência de apresentação de monografia ao final do curso; o projeto é pertinente e necessário à garantia do acesso à educação superior, de advogados críticos e participativos; a formação contribuirá em muito com a produção científica e técnica e na representação pública dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo; a proposta é ousada e requer alto grau de envolvimento e experiência dos problemas do campo (BRASIL, 2006, p. 89-90).

Em 16 de janeiro de 2006, já com a aprovação na Comissão Pedagógica do PRONERA, a Reitoria da UFG encaminha a proposta de ampliação e modernização do *campus*, formulada pela Faculdade de Direito, para a Secretaria de Educação Superior do MEC, esclarecendo que a pretensão tem o “pleno apoio” da Reitoria. Neste documento, é solicitada a abertura de concurso público para contratação de 20 novos professores, demonstrando a inter-relação entre a criação da Turma Especial e a reestruturação do *campus*.

Em 06 de abril de 2006, através da Portaria n. 853, do Ministro de Estado da Educação, são previstas 10 novas vagas de professor para a UFG, especialmente destinadas para o curso de Direito do *campus* de Goiás. Ato contínuo, em 26 de abril, é aberto o Edital n. 16/2006 de concurso público para provimento destas vagas.

Para conduzir os atos preparatórios referentes à Turma Especial, foi criada, através da Portaria n. 18/2006, uma Comissão Especial Temporária na Faculdade de Direito, sendo composta por: quatro professores, um estudante, dois servidores técnico-administrativos e dois membros dos movimentos sociais.

¹² Diretrizes curriculares nacionais referentes aos cursos jurídicos.

Finalmente, em 16 de maio, a Diretoria da Faculdade de Direito encaminha uma lista de 21 documentos para a Pró-reitoria de Graduação, esclarecendo os pontos principais já abordados para a Câmara de Graduação da UFG e solicitando a apreciação da matéria em caráter de urgência, com o fim de aprovar o projeto de criação da Turma Especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária (BRASIL, 2006).

A proposta do curso foi encaminhada à conselheira Anegleyce Teodoro Rodrigues para emitir parecer. Neste parecer, a relatora inicia a justificativa com a seguinte pergunta: “Por que os trabalhadores rurais beneficiários da Reforma Agrária e residentes em áreas de assentamentos devem estudar direito?” (p. 257). Ao colher os argumentos e perceber que as condições (objetivas/subjetivas) para concretização do projeto estariam asseguradas, a relatora elenca algumas finalidades específicas constantes no Estatuto da UFG, sobretudo no que tange à igualdade de oportunidade de acesso, ao compromisso com a democracia e ao desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e sócio-econômico; a solidariedade nacional para alcançar uma sociedade mais justa e a cooperação com os poderes públicos, para emitir parecer favorável à criação da Turma. Em certidão no dia 12 de junho, foi registrada a aprovação do parecer por 23 votos a favor com 6 abstenções, e encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEC), que manteve a decisão no dia 04 de julho.

Por fim, o Processo foi encaminhado para o Conselho Superior Universitário (CONSUNI), ficando a sua apreciação a cargo do conselheiro Osni Silva. Na justificativa, o conselheiro elenca os principais argumentos pelos quais a criação da Turma é necessária e plausível:

[...] a Reforma agrária é determinada pela Constituição Federal do Brasil, pois 1,7% dos proprietários de imóveis com mais de mil hectares detém 43,7% de todas as terras agricultáveis e por isso existem mais de quatro milhões de famílias de trabalhadores reivindicando terra para produzir. Isso tem causado intensos conflitos no campo. Mas a reforma agrária, que é uma exigência constitucional, criou uma nova condição no campo, o assentamento. A condição de assentado não é ilegal, nem marginal e nem provisória e sim prevista pela legislação brasileira que lhes garante todos os direitos, inclusive o da educação pública, gratuita e de qualidade (Dalmo Dallari, pág. 5¹³) (BRASIL, 2006, p. 287)

¹³ Há um parecer do eminente Professor Dalmo de Abreu Dallari que foi anexado ao Processo, justificando a criação do curso de Pedagogia da Terra.

Além disso, elencou os diversos pontos do próprio Estatuto da UFG que a relatora anterior (Anegleyce Teodoro) havia apontado.

A novidade na relatoria do Conselheiro Osni foi a proposta de inclusão dos beneficiários da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (conforme a Lei n. 11.326/2006¹⁴) como público-alvo da Turma Especial¹⁵. O art. 2º desta Lei aduz:

Art. 2º A formulação, gestão e execução da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais serão articuladas, em todas as fases de sua formulação e implementação, com a política agrícola, na forma da lei, e com as políticas voltadas para a reforma agrária. (BRASIL, 2006, p. 289) (grifos do original).

Acrescentou, também, que o art. 5º da Lei supracitada elencava diversas áreas estratégicas para atingir os objetivos da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais: I - crédito e fundo de aval; II - infra-estrutura e serviços; III - assistência técnica e extensão rural; IV - pesquisa; V - comercialização; VI - seguro; VII - habitação; VIII - legislação sanitária, previdenciária, comercial e tributária; IX - cooperativismo e associativismo; X - educação, capacitação e profissionalização; XI - negócios e serviços rurais não agrícolas; XII - agroindustrialização.

Destacou que “os itens I, V, VI, VII, VIII, IX e XI são matérias de direito e o item X diz sobre o planejamento e execução de ações na área da educação e da formação profissional” (BRASIL, 2006, p. 290), propondo, assim, que o Egrégio Conselho incluísse, entre os/as beneficiários/as da Turma, esta parcela da população rural, votando pela aprovação do projeto. A proposta foi acatada pelos demais conselheiros.

Através da Resolução n. 795 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (BRASIL, CEPEC – UFG, 2006), foi fixado o mesmo currículo pleno do curso de graduação em Direito, modalidade bacharelado, para a Turma recém-aprovada,

¹⁴ Esta lei de 24 de julho de 2006 define as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

¹⁵ Segundo o Despacho de arquivamento do Procedimento Administrativo nº 1.18.000.008340/2006-92, a sugestão para inclusão deste grupo foi feita pelo próprio MPF-GO.

excetuando-se somente o fluxo curricular, que precisava de adaptação (na proposta da Turma, a carga horária por dia seria de seis horas).

Finalmente, em 15 de setembro de 2006, através da Resolução n. 18/2006 (BRASIL, 2006), o Conselho Superior Universitário aprovou o projeto de criação da Turma:

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 15 de setembro de 2006, tendo em vista o que consta no processo nº 23070.007883/2006-54,

R E S O L V E:

Art. 1º - Criar Turma Especial do curso de graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, na cidade de Goiás, atendendo ao convênio com o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, estendendo-se aos cidadãos beneficiados pela Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (Lei nº 11.326 de 24/07/2006).

Art. 2º - Esta resolução entra em vigor nesta data.

Após esta aprovação, o projeto foi encaminhado para o Centro de Seleção tomar as medidas cabíveis, no sentido de organizar o Processo Seletivo.

2.3 Processo seletivo

Em janeiro de 2007, o Edital 02/2007 (BRASIL, 2007) estabeleceu as normas do Processo Seletivo Especial para ingresso na Turma Especial de Direito. A seleção contou com alguns dispositivos singulares.

Para comprovar a situação de beneficiário da Reforma Agrária ou Agricultura Familiar, o Edital 02/2007 estabeleceu a necessidade de apresentação de comprovante (BRASIL, 2007, item 4.2, d):

- Declaração fornecida por alguma das Superintendências Regionais (SR do INCRA), acompanhada de declaração de entidades representativas do agricultor familiar assentado, comprovando a integração do candidato na atividade da parcela e Termo de Responsabilidade pela veracidade das informações assinado pelo candidato; ou
- Declaração fornecida pela Delegacia da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário, acompanhada de declaração de entidades representativas dos trabalhadores rurais, atestando condição de agricultor familiar e o cumprimento das exigências da Lei

n. 11.326, de 24 de julho de 2006 e Termo de Responsabilidade pela veracidade das informações assinado pelo candidato.

Além dessa comprovação, chamam a atenção os critérios presentes nas disposições gerais e finais do Edital em questão. O dispositivo determina a vinculação do futuro jurista, reduzido a Termo, aos seus assentamentos rurais ou à Agricultura Familiar pelo período mínimo de cinco anos após conclusão do Curso de Direito, ficando impossibilitada a requisição de transferência para outra instituição de ensino, pública ou privada, ou trancamento de matrícula (BRASIL, 2007, item 11):

11. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

11.1. O candidato aprovado no Processo Seletivo que concluir o Curso de Direito, ofertado por esta Turma Especial da Faculdade de Direito/UFG, mediante Termo de Compromisso a ser firmado no ato da matrícula, *se compromete em permanecer vinculado a Assentamentos Rurais do País e à Agricultura Familiar, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos após a conclusão do curso, excetuando-se as remoções por interesse de serviço.*

11.2. Os candidatos aprovados para a Turma Especial da Faculdade de Direito, mediante termo de compromisso a ser firmado no ato da matrícula, *ficam impedidos de requerer transferência para qualquer instituição de ensino superior privada ou pública do País, bem como de solicitar mudança de turma para qualquer dos cursos regulares oferecidos pela Universidade Federal de Goiás.*

[...]

11.5. Não será permitido o trancamento de matrícula (grifo nosso).

Outra questão importante sobre o Processo Seletivo é o conteúdo programático da prova. Os temas principais relacionavam-se com o “universo teórico” dos candidatos – todos já concluintes do Ensino Médio (BRASIL, 2007, item 4.2. c). Desta forma, os temas enfocaram a estrutura agrária brasileira, movimentos sociais do campo, territorialização, Reforma Agrária, Políticas de Estado, Relações sociais de produção no campo etc.

Além da prova objetiva de conhecimentos gerais, foi prevista uma redação sobre Unidade e diversidade: a construção da identidade dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2007). Houve a definição dos procedimentos formais e legais para avaliação, requisitos mínimos para aprovação e outros detalhes:

5. DAS PROVAS

5.1 O Processo Seletivo será realizado em fase única que compreenderá as seguintes provas:

- a) Prova discursiva correspondendo à elaboração de uma Redação sobre um tema relacionado com política agrária e meio ambiente; e
 b) Prova Objetiva de Conhecimentos Gerais.

5.2 A redação constituir-se-á de um texto argumentativo sobre o tema proposto e valerá 10 (dez) pontos assim discriminados:

CRITÉRIOS PARA PROVA DE REDAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Conteúdo (adequação ao tema, profundidade e reflexão)	5,0
Coesão e coerência textual	2,0
Expressão (ortografia e pontuação)	1,0
Estrutura da dissertação	2,0
Total	10,0

5.3 A prova de redação é eliminatória, sendo eliminado o candidato que obtiver nota inferior a 5,0 (cinco) pontos nessa prova.

5.4 A prova de Conhecimentos Gerais terá 20 (vinte) questões cada uma com 4 (quatro) alternativas de respostas, das quais apenas uma é a correta, e versará sobre a História do Brasil e dos Movimentos Sociais no Campo e a Questão agrária. Cada questão valerá meio ponto, sendo o valor total dessa prova de 10 (dez) pontos. Será eliminado do processo seletivo o candidato que obtiver nota zero nesta prova.

Desta forma, desponta destes critérios a necessária adequação entre o conteúdo programático e o público-alvo da Turma. Em se tratando de um processo seletivo especial, as questões versaram sobre conhecimentos úteis e contextualizados à realidade agrária, permitindo, pois, a possibilidade de selecionar estudantes mais preparados para aqueles desafios específicos, que não deixam de lado a perspectiva política presente no Projeto de criação. Tal fato, obviamente, ensejou críticas e manifestações contrárias, diante da diferença – não só no Público-alvo, mas também no conteúdo – entre o Processo Seletivo Especial e o modelo tradicional de acesso de vestibular, geralmente compreendido como padrão de justiça e imparcialidade.

Conforme dados do Centro de Seleção da UFG, responsável pela aplicação da prova, foram homologadas 298 inscrições. A prova foi realizada em fase única no dia 18 de março do mesmo ano, aprovando candidatos de 19 estados da federação (FREITAS; SOUSA, 2008, p. 10).

Finalmente, no dia 17 de agosto de 2007, foi realizada a Aula Inaugural no Teatro São Joaquim na cidade de Goiás, com a presença do Ministro do Supremo Tribunal Federal Eros Roberto Grau proferindo palestra sobre o “Direito Posto e o Direito pressuposto”, título de sua obra mais conhecida.

2.4 Características gerais da proposta aprovada

Descrito o complexo processo de aprovação nas instâncias internas na UFG e apresentados alguns dos atores que participaram ativamente nessa construção, analisar-se-á agora os principais caracteres da proposta aprovada que, em grande parte, conferem a dimensão conflituosa e incômoda que lhe é inerente.

Neste ponto, o principal documento de referência é o próprio Projeto de criação da Turma, que delimita a justificativa e os objetivos, público-alvo e perfil de profissional almejado, além da proposta pedagógica.

Para o leitor, uma questão importante deve ficar como advertência: apresentar as características da proposta aprovada não significa apresentar suas características “definitivas”. Isso porque, independentemente da proposta inicial, o desenvolvimento das atividades e a dinâmica que se estabelece, permitem modificações (necessárias ou ocultas), em maior ou menor grau.

Desta forma, as características aqui apresentadas levam em consideração o que foi construído no início do Projeto, buscando demonstrar a perenidade dos elementos “essenciais” da proposta, de forma sintetizada. Inevitavelmente, foram justamente esses elementos que deram margem às principais críticas e defesas da iniciativa.

2.4.1 Justificativa e objetivos (geral e específicos)

Na Justificativa do Projeto, os argumentos giram em torno do processo de exclusão social vigente na realidade agrária brasileira. A questão da concentração fundiária e da necessidade de efetivação da Reforma Agrária são os elementos principais. O cenário é retratado nos dados do projeto (BRASIL, 2006, p. 4):

As estatísticas apontam que 1,7% dos proprietários de imóveis com mais de mil hectares detêm 43,7% de toda terra agricultável no País; de outro lado, existem mais de quatro milhões de famílias de trabalhadores reivindicando terra para produzir.

Na proposta, visualiza-se uma desigualdade estrutural derivada do próprio desenvolvimento desigual das condições no campo. Nesse sentido, os conflitos pela posse e propriedade da terra se intensificam e repercutem não só no meio rural, mas nos processos de marginalização nos centros urbanos.

O projeto também ressalta a educação como um direito humano:

[...] instrumento indispensável na conquista da cidadania, a Educação, objeto de intensos debates, na década de 90, tentou compreender a nova configuração das relações entre a escola e o trabalho e entre educação geral e formação profissional (BRASIL, 2006, p. 04).

Defende que a educação, portanto, deve servir de instrumento problematizador, sendo também necessária para o preparo técnico-profissional em diversas áreas e para promover o desenvolvimento rural sustentável.

Nesse sentido, o trecho abaixo do projeto, embora longo, parece ser importante para sintetizar a justificativa:

Diretamente ligado às questões dos conflitos agrários, da desapropriação de terras, das garantias constitucionais gerais e da disseminação de uma cultura pacífica – que respeite o Estado de Direito e suas Instituições jurídicas, está a grande dificuldade de acesso aos cursos de Direito pelos trabalhadores. Quando se trata de ingresso em uma Instituição de Ensino Superior pública e gratuita, em especial, nas Universidades Federais, torna-se tarefa quase que inatingível; exclusiva à pequena elite que, além de começar o curso consegue finalizá-lo. Conclui-se, então, que os operadores do Direito que desta realidade surgirão têm pouca ou nenhuma percepção (pouca teoria e provavelmente nenhuma prática) e sensibilidade acerca das condições de marginalização – na melhor acepção da palavra –, o que repercute em atuações na área pública em suas mais diversas esferas (agentes e delegados de polícia, representantes do Ministério Público e membros do Judiciário), levando a um fenômeno de criminalização dos trabalhadores rurais e dos Movimentos Sociais. [...] não se admite mais fazer tábula rasa à necessidade de se graduarem, no Curso de Direito, trabalhadores e trabalhadoras rurais a fim de que possam ter o preparo técnico necessário e indispensável para assessorar juridicamente os trabalhadores rurais excluídos ou em processos de inclusão parcial (BRASIL, 2006, p. 5).

Desta forma, do ponto de vista jurídico-constitucional, a justificativa aponta três eixos diferentes e interligados: a questão da reforma agrária e a função social da propriedade¹⁶, a questão da educação como direito fundamental¹⁷ e a questão das ações afirmativas para concretização do princípio da igualdade¹⁸.

¹⁶ Presentes no art. 5º, XXIII e nos arts. 184 e 185 da Constituição Federal de 1988.

¹⁷ Segundo os arts. 6º e 205 da Constituição Federal de 1988.

¹⁸ A despeito da discussão sobre ações afirmativas ser bastante importante e significativa na proposta, ela não é o objeto principal deste trabalho, dada a necessidade de delimitação do mesmo. No entanto, quando necessário, essas discussões aparecerão.

No que tange ao objetivo geral, o projeto apresenta a diplomação de 60 trabalhadores rurais com o título de bacharel em direito. Aduz que essa iniciativa possibilita trazer debates para os cursos jurídicos, até o presente momento inexistentes (ou insuficientes), garantindo a expressão desta categoria social no espaço jurídico, fato com repercussões ainda desconhecidas, mas com potencialidades (BRASIL, 2006, p. 7):

Objetivo Geral

Formar uma **Turma Especial do Curso de Direito, a ser oferecido na Cidade de Goiás**, a fim de diplomar 60 (sessenta) trabalhadores e trabalhadoras rurais, com origem nos assentamentos da Reforma Agrária, para que adquiram o preparo técnico necessário à sua atuação profissional.

Objetivos Específicos

- a) Garantir o acesso à Educação Superior aos que pelo modo de vida peculiar e em razão das condições típicas do meio rural têm dificuldade de se inserir nos cursos de Graduação, mormente os públicos e gratuitos, assim, *democratizar o acesso à informação, à cultura acadêmica e ao saber jurídico especializado*, permitindo a compreensão dos processos socioculturais em curso e as especificidades de condições dos estudantes e de seu universo circundante neste processo;
- b) Formar Advogados e assessores jurídicos com consciência crítica e conhecimento técnico que seja aplicável à realidade dos trabalhadores assentados, como multiplicadores do saber adquirido, buscando a garantia dos seus direitos fundamentais, solucionando pacificamente os conflitos típicos do mundo rural, e também na constituição e no desenvolvimento de suas instâncias produtivas;
- c) Contribuir para a *pluralização do debate no meio acadêmico e para uma abertura progressiva do campo jurídico* com a utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão críticas, que permitam pensar as instituições e seus atos de maneira articulada com uma realidade diversificada e singular;
- d) Proporcionar a *inclusão das trabalhadoras e trabalhadores no meio jurídico, facilitando a expressão desta categoria social*, através de sua produção científica, exegética e até na sua representatividade pública advinda de uma formação jurídica (delegados, defensores públicos, representantes do Ministério Público Estadual e Federal, Magistratura em ambas as esferas e, também, docentes em Universidades, *certamente com uma visão mais enriquecida*). (grifos nossos)

2.4.2 Público-alvo e Perfil de profissional

O público-alvo da Turma são trabalhadores/as rurais, vinculados a assentamentos de Reforma Agrária ou beneficiários da Política Nacional de Agricultura

Familiar, desde que comprovem essa situação. Como já visto, no projeto inicial apresentado não havia previsão de vagas para os beneficiários da Agricultura Familiar da Lei 11.326/2006, adicionados por sugestão do Conselho Universitário.

O art. 3º desta Lei define quem são considerados agricultores familiares e empreendedores familiares rurais:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

O segundo parágrafo do mesmo artigo inclui também silvicultores, aquícultores, extrativistas e pescadores, desde que obedeçam às regras citadas acima.

Quanto ao perfil do profissional, o projeto não difere, em regra, das proposições comuns em outros projetos político-pedagógicos, com algumas nuances. Deseja-se um profissional de perfil amplo, crítico e tecnicamente qualificado. A formação divide-se em: fundamental, sócio-política, técnico-jurídica, prática, e ética e socialmente responsável (BRASIL, 2006, p. 6):

a) Formação fundamental: o curso perseguirá as raízes sociológicas, políticas e filosóficas que são indispensáveis à formação geral e humanista do futuro bacharel. Com essa formação fundamental, pretende-se propiciar um alicerçado conhecimento dos princípios e das instituições jurídicas básicas, bem como estabelecer um liame entre eles e as demandas políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade, tais como o alargamento dos mecanismos de participação popular, com a legitimação do poder e a democratização das estruturas sócio-econômicas.

b) Formação sócio-política: o curso criará as condições para o desenvolvimento de uma formação humanística e interdisciplinar, de sorte a alargar a compreensão do Direito, passando a vê-lo não apenas como instrumento de conservação e legitimação do poder e da realidade social, mas também como objeto de transformação da realidade sócio-econômica e de emancipação do homem. O futuro bacharel deverá ser capaz de intervir numa realidade em constantes mudanças, questionando-a e sugerindo soluções para problemas dela exsurgidos.

Já na dimensão técnica e prática, repete-se a necessidade de fugir dos dogmatismos, tornando os/as educandos/as aptos a aplicar com competência o direito positivo estatal, “balizado uma dimensão ética e justa da norma”: “Ao revés de *pensar com o código*, deverá ser capaz de *pensar o código* e compreender juridicamente os fatos sociais” (BRASIL, 2006, p. 6) (grifos do original).

Também se objetiva uma dimensão ética da formação, para buscar um comprometimento na discussão de valores para uma atuação socialmente responsável. “Pretende-se que o profissional formado esteja comprometido com a causa democrática e com a defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2006, p. 6). Pretende-se, portanto, apontar não um “*perfil do profissional*”, abstrato, mas sim *um profissional de perfil* – no caso, um jurista agrário, adaptado aos interesses da Turma.

2.4.3 Proposta pedagógica

Para o desenvolvimento de projetos pelo PRONERA, são estipulados alguns princípios de ordem político-pedagógica, formulados com a intenção de buscar a adaptação do processo de apreensão do conhecimento à realidade dos/as estudantes do campo (BRASIL, 2004, p. 18). Neste sentido, a proposta metodológica da Turma apresentou algumas características peculiares. Segundo o projeto, a metodologia se divide em duas partes: uma parte intensiva presencial e outra parte não-presencial, sob a forma de trabalho na própria comunidade.

Esta divisão de momentos parte da chamada Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica já utilizada em várias iniciativas de Educação no Campo (FREITAS; SOUSA, 2008). A Pedagogia da Alternância caracteriza-se pela inclusão, como elemento formativo, de trabalhos ou atividades na própria comunidade de origem dos estudantes, buscando aproveitar academicamente a necessidade desses estudantes, de continuarem vinculados ao campo.

A parte intensiva presencial foi proposta com a inclusão dos chamados “momentos pedagógicos”, divididos em três fases (BRASIL, 2006, p. 11):

- a) Estudo da Realidade (ER), que é o momento de compreender o universo significativo em que está inserido o estudante;
- b) Organização do Conhecimento (OC), em que predomina a manifestação do professor, que organiza as informações e habilidades

necessárias à aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento.

A parte intensiva se fará durante 77 dias (em média) contínuos de atividades, em período diurno – matutino e vespertino, tendo cada disciplina uma variação de 32 a 64 horas/aula e terá como procedimento didático fundamental a perspectiva dialógica. A partir de uma situação inicial problematizada se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese, que deverá encaminhar para um trabalho e este, para o trabalho não presencial.

A proposta é que o trabalho não-presencial desenvolvido seja aproveitado como mecanismo de avaliação. A partir do quinto período, as atividades não-presenciais seriam desenvolvidas através de Estágio Supervisionado, desenvolvido nas comunidades de origem junto a um escritório de advocacia, advogado previamente indicado ou órgão público. Estes deveriam atuar na área de interesse dos/as estudantes, ou seja, majoritariamente com questões da realidade agrária, assessorando os trabalhadores/as rurais e Movimentos Sociais do Campo.

Tendo em vista todo este percurso e especificidade, a “Turma Evandro Lins e Silva” foi alvo de diversos questionamentos que ajudam a compreender melhor a própria definição dos temas geradores deste trabalho. Destarte, tenta-se apresentar a seguir o panorama dos conflitos surgidos tanto na criação quanto no decorrer da experiência.

2.5 Questionamentos sobre a turma

As frases que iniciam este capítulo, indicam que a Turma foi – e é – alvo de grandes questionamentos, tanto no âmbito administrativo, na mídia, no espaço acadêmico e judicial.

No âmbito administrativo, a primeira participação do Ministério Público de Goiás (MPF-GO), em 2006 – ainda antes da aprovação da Turma Especial pelo Conselho Superior Universitário – foi feita através da instauração de um Inquérito Civil Público¹⁹.

¹⁹ É interessante notar, inclusive, que essa participação do MPF-GO se deu entre os meses de maio e novembro de 2006, momento no qual a proposta já estava em trâmite na Reitoria da UFG, implicando na participação de mais atores sociais nas discussões sobre a Turma e no adiamento das decisões finais.

Este Inquérito Civil Público foi instaurado através da Portaria MGMO n. 51/2006, em 31 de maio de 2006, com o fito de “apurar a regularidade dos projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás para a criação de possíveis cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade” (ICP, 2006, p. 4). Embasava-se, entre outras razões, na repercussão que tais cursos (além da Turma de Direito, um curso de Pedagogia da Terra e outro de Administração à distância) tiveram em vários setores da sociedade goianiense e nas questões constitucionais correlatas ao tema (sobretudo, o direito à igualdade e o direito à educação).

Para colher subsídios, solicitou-se informações, para que os diversos setores envolvidos – além da UFG e INCRA, também a OAB e o MEC – se manifestassem. Após oficialar a todos os envolvidos, no dia 07 de julho, o Ministério Público recomendou à UFG suspender durante 30 dias qualquer ato administrativo que visasse dar seguimento à viabilização dos projetos para os cursos superiores (ICP, 2006, Recomendação nº 17).

Em resposta ao ofício, o Presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/GO, de então, relatou em seu parecer que a criação da turma especial “busca alcançar a igualdade material, oportunizando o acesso ao ensino superior de segmento da sociedade que, de outro modo, não obteria êxito nessa busca” (Despacho de arquivamento - ICP, 2006, p. 3), afirmando também que o curso proposto pela UFG não é o primeiro destinado especificamente a assentados e que a promoção de assentamentos foi, e continua sendo, efetivada como mecanismo de inclusão social. Este parecer favorável à criação da Turma teve uma votação “apertada” na Sessão Plenária do Conselho Seccional da OAB/GO: 15 votos a favor e 13 contra (Despacho de arquivamento - ICP, 2006, p. 3).

Já a manifestação do MEC foi no sentido inverso. Através da Informação n. 673/2006, da Coordenação Geral de Assuntos Contenciosos do Ministério da Educação, informou-se que:

[...] o *discrimen* verificado no Edital do processo seletivo do curso em epígrafe, que prevê a reserva de vagas apenas aos assentados dos programas de reforma agrária, em desprezo aos demais excluídos, é o aspecto inconstitucional que “condena” o projeto da UFG.

E acrescentou-se que se deveria “franquear-se amplamente o acesso ao processo seletivo, sem quaisquer restrições que vinculem a possibilidade de frequência no curso a

qualidades ou características especiais dos candidatos” (Despacho de arquivamento - ICP, 2006, p. 3).

A UFG e o INCRA se manifestaram e esclareceram os questionamentos sobre repasse de recursos, questões administrativas e legalidade, indicando os principais motivos justificadores da proposta. Repetiram, no geral, os elementos já citados no tópico 1.2 deste capítulo.

Após colher todas as manifestações e pareceres dos envolvidos, em 29 de novembro de 2006, o MPF-GO determinou o arquivamento²⁰ do Inquérito Civil, considerando: o fato do número de beneficiários ter aumentado (com a Lei 11.326/2006); que o Projeto havia passado por todos os trâmites administrativos no âmbito da UFG; que, de outra forma, os beneficiários do projeto jamais teriam condições efetivas de ingressar em uma Universidade. Desta forma, destacou-se o argumento de que a proposta figurava dentre as ações afirmativas, inclusive colecionando jurisprudência sobre a questão. (Despacho de arquivamento - ICP, 2006, p. 7-9).

Não obstante, o mesmo MPF-GO, após outro Procedimento Administrativo realizado em 2007²¹, propôs uma Ação Civil Pública com pedido de Liminar, agora questionando a regularidade do aporte orçamentário do PRONERA, alegando a inadequação entre os objetivos do referido Programa e uma Turma de Direito (que não teria vinculação direta com a questão agrária).

No âmbito da mídia, houve repercussões regionais e nacionais sobre a criação da Turma. A maioria das matérias pesquisadas vinculava a iniciativa como uma “cota ideológica”, indicando que seria uma “compra de vagas” de determinado movimento social (no caso, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que teria convergência política e ideológica com o Governo Federal (BACHARÉIS, 2007).

Discorrem as matérias sobre a incongruência entre as ações “fora-da-lei” do MST e o estudo do ordenamento jurídico, bem como a questão da falta de “neutralidade” do futuro bacharel da Turma Especial com relação à interpretação e aplicação do Direito. Vejam-se algumas notícias, a título de ilustração.

²⁰ Este foi o primeiro arquivamento em sede administrativa. Conforme materiais coletados na pesquisa de campo, o Deputado Paulo Renato Souza solicitou, em setembro de 2007, através de recurso administrativo, providências do MPF-GO a respeito da Turma Especial. Em maio do ano seguinte, a Subprocuradoria Geral da República indeferiu o recurso e homologou o pedido de arquivamento do Inquérito Civil Público supramencionado.

²¹ Procedimento administrativo MPF nº 1.18.000.023126/2007-47

A primeira matéria já foi apresentada no início do capítulo e foi publicada no Jornal Goiano *O popular*, no dia 15/05/2006. Na matéria, o empresário Cyro Miranda, Presidente da Associação Pró-Desenvolvimento Industrial do Estado de Goiás (ADIAL), expressa indignação com a proposta: “Quem é a UFG para dar aulas para o MST? Vão ensinar como invadir terras? Algum dos professores possui alguma propriedade?”. E continua: “Em um curto espaço de tempo, as invasões de terra vão quintuplicar em Goiás. Estamos revoltados. É um disparate a UFG se prestar a fazer isso” (BORGES, 2006).

Já em âmbito nacional, destacam-se matérias publicadas no Jornal *O Estado de São Paulo* e na Revista *Veja*. N’*O Estado de São Paulo*, a matéria intitulada “Bacharéis sem-terra” questiona a proposta, identificando que é um privilégio para “emessetistas” (membros do MST), incluindo que há na proposta uma “ideologização do conhecimento científico”. Pede-se a compreensão do leitor para transcrever duas citações longas, mas importantes:

Antes de mais nada, seria uma ótima idéia que jovens pertencentes a famílias de assentados, especialmente as de militantes do movimento dos Sem-Terra (MST), ingressassem em bons cursos de Direito (depois de terem passado pelo ensino médio, obviamente). Em tais cursos haveriam de entender o que é, em nossa legislação, o esbulho possessório, por que é vedado por lei invadir e depredar a propriedade alheia, praticar vandalismo nas sedes das fazendas, colocar em cárcere privado empregados de propriedades rurais, matar animais de rebanhos, destruir mudas (em sociedade com bandos internacionais, do tipo "Via Campesina") em laboratórios de evolução genética para aperfeiçoamento da produção rural, ocupar rodovias tolhendo o direito de ir-e-vir dos cidadãos, saquear caminhões e supermercados para roubar alimentos, destruir e saquear cabanas de pedágio e (ultimamente) invadir faculdades como as que vão cursar. Enfim, esses jovens emessetistas muito haveriam de aprender sobre o que prescreve nosso ordenamento jurídico, no tocante a atividades que o MST tem desenvolvido – e que devem achar "normais", por terem sido criados em meio ao generalizado desrespeito aos direitos alheios. Mas o bom contato dos jovens emessetistas com o Direito deveria ser feito por meio de bolsas de estudo ou outros estímulos que os levassem a disputar vagas nas universidades, competindo nos vestibulares com outros jovens de diversas origens e regiões. O que não tem sentido algum – e chega a ser aberrante – é a idéia de montar-se um curso de Direito exclusivo para os sem-terra, como o implantado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo ingresso depende de documento emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), comprovando que o pretendente a bacharel em ciências jurídicas e sociais tem direito a concorrer àquela vaga em curso superior só por ser um sem-terra. Quer dizer, parece que a idéia é que no futuro se tenha advogados,

promotores e magistrados de origem exclusiva dos assentamentos. E, se a idéia "pegar", acabaremos tendo "cotas" de emessetistas em todas as universidades do País.

Note-se que não se pensou, como primeira opção, no que seria mais do que razoável: um curso destinado a ministrar aos membros daquelas famílias rurais a tecnologia moderna da produção agropecuária, as pesquisas científicas relacionadas ao setor, questões relacionadas ao meio ambiente.

[...]

Por sua vez, disse um dos coordenadores estaduais do MST: "A idéia de criação do curso foi, justamente, para formar nossos próprios advogados. "Com isso pretende ele fortalecer o movimento, sem depender de pessoas "de fora". Atente-se para essa última expressão mencionada. Subjacente a ela está uma ideologização do conhecimento científico ou universitário, como se, dependendo de sua origem - grupal, política, partidária, ideológica -, um profissional (no caso, do Direito) devesse agir desta ou daquela forma. Um advogado que tenha por "origem" o MST haverá de aprofundar-se na ciência do Direito e buscar no texto legal aquilo que sirva à defesa dos interesses dos sem-terra. Muito bem. E se ele prestar concurso para o Ministério Público e virar procurador ou promotor de Justiça? E se ele prestar concurso para a magistratura e tornar-se juiz? Imaginam os emessetistas que, da mesma forma, ele pautará suas interpretações da lei e suas decisões de acordo com sua própria "origem"?

[...] dá-se por certo que o contribuinte brasileiro é favorável a esse tipo de cota ideológica - que se soma a tantas outras - no ensino público superior. Se está pagando...

Na Revista *Veja*, em matéria intitulada "Invasão na universidade", questiona-se o aporte de verbas públicas para a Turma Especial, a especificidade curricular e a vinculação com o Governo (PEREIRA, 2007):

Não é exatamente uma novidade o fato de o MST receber verbas do governo para educar seus integrantes. Na década de 80, o movimento pleiteou – e conseguiu – tornar públicas as escolas dos assentamentos, até então improvisadas sob lonas. Na década de 90, firmou convênios com faculdades públicas para cursos eventuais. Há dois anos, o MST criou a Escola Nacional Florestan Fernandes, espécie de universidade do movimento. O maior avanço, sem dúvida, veio com os novos cursos superiores. Com eles, os sem-terra estudam nas melhores faculdades do país, têm o privilégio da reserva de vagas e ainda por cima impõem um regime paralelo. No vestibular, são testados conhecimentos da cartilha do MST. Os assentados só entram na disputa por uma vaga com o aval dos líderes. Em sala de aula, onde se ensina um currículo aparentemente convencional, predomina o discurso anticapitalista e de ódio ao agronegócio.

[...]

Ensinar aos sem-terra uma visão dogmática do mundo já é por si só um problema, mas o quadro piora porque a catequese marxista se dá em universidades públicas – com patrocínio do governo. A meta do

MST ao levar assentados à academia, afinal, é preparar gente para combater “o sistema” (aquele mesmo que os está bancando)

[...]

É sempre bom saber que mais gente chega à universidade no Brasil. O problema, neste caso, é que ela está servindo a uma causa anacrônica – e não se presta ao papel fundamental de preparar jovens para atuar numa sociedade moderna.

Notícias também foram veiculadas quando da propositura da Ação Civil Pública pelo MPF-GO. Na matéria intitulada “MPF que acabar com faculdade para sem-terra”, é relatada a atuação do Procurador da República que questionou o aporte de verbas do PRONERA para custeio de “curso superior em área de conhecimento que não se mostra ligada à finalidade da reforma agrária” (LADISLAU, 2007). Relata-se a motivação do Procurador, que discorda da configuração da iniciativa como uma ação afirmativa: “Trata-se, a toda evidência, de implementação de medida de exceção, que se pretende ver acobertada pelo manto simpático e politicamente correto das ações afirmativas” (LADISLAU, 2007).

As divergências sobre a criação da Turma também aconteceram dentro da UFG. Segundo a mesma matéria do Jornal *O Popular*, já citada, um professor da Faculdade de Direito da UFG enviou correspondência avaliando que a criação da Turma de Direito era inconstitucional: “O vestibular é um tipo de concurso e a oportunidade deve ser aberta para todos; a instituição de cotas já é bastante questionável do ponto de vista constitucional, mas essa iniciativa não deixa margem para dúvidas” (BORGES, 2006). Houve também manifestações de apoio, como o artigo do estudante de Direito Vitor Freitas de Sousa (2006, p. 3):

[...] é lícito e necessário afirmar que a Turma Especial na Cidade de Goiás, não agride o princípio da isonomia. É uma medida provisoriamente diferenciadora que visa cumprir com o dito princípio, em especial no que diz respeito à igualdade de acesso ao ensino superior, a efetivação do direito à educação e a consolidação da autonomia universitária.

[...]

Toda mudança gera resistência e, de certa forma, medo. Quando essa mudança se processa num estado conservador, numa sociedade conservadora, numa universidade e numa faculdade cuja comunidade acadêmica é conservadora é de se esperar que as reações contrárias sejam imediatas. No entanto, é preciso ousar.

O próprio Vice-Reitor, em artigo publicado no Jornal da UFG (MARQUES, 2006, p. 2), assim se manifesta sobre as divergências acerca da criação da TEDT:

É imperioso enfatizar que a seleção dos alunos não dispensa a realização de vestibulares, com a mesma seriedade dos certames anteriores, com a permanente preocupação com a qualidade dos cursos ministrados. Não se trata de seleções manipuladas propositadamente, como sugerem as manifestações contrárias. Ao contrário, são mais de 6 mil assentamentos no País, enquanto os alunos que irão fazer os cursos são apenas 80 para o curso de Pedagogia e 60 para o de Direito. A condição básica para a inscrição nos referidos vestibulares é – além da conclusão do curso médio –, a de pertencer às famílias dos assentados. Não se deve confundir “assentados” com “acampados”. Oportuniza-se esclarecer, ademais, que não são cursos novos que estão sendo criados, mas turmas novas para cursos já existentes. A abertura de nova turma não vai comprometer a qualidade do curso, mas, ao contrário, espera-se uma acentuada melhoria do nível de ensino, porquanto o MEC liberou 10 vagas de professor efetivo, cuja seleção já foi efetivada, todos com nível de mestrado ou doutorado.

A situação, portanto, desde a criação até os dias de hoje, está longe de ser pacífica. Por um lado os principais conflitos identificados até agora – principalmente nas esferas acadêmica, política e ideológica – tem por base o Processo Administrativo que implementou e aprovou a Turma na UFG.

No âmbito do Judiciário a proposta sofreu e ainda sofre com contestações, onde, através de uma Ação Civil Pública indicando “desvio de finalidade” na proposição de uma Turma Especial de Direito, no âmbito do PRONERA, haveria inadequação da “atividade técnico-jurídica” com a “manutenção do homem no campo” ou com o “desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2007, p. 07). A análise minuciosa deste processo será feita no quinto capítulo desta dissertação.

Elencados alguns dos principais pontos de divergência acerca da Turma, captados através de diversos atores, os caminhos que se abrem para a pesquisa são múltiplos. Neste mister, o recorte realizado na presente dissertação busca tão somente iluminar alguns pontos que podem ser retirados destes conflitos acima, sem que representem a “resposta final” ou a “verdade absoluta”.

Ainda enquanto “totalidade abstrata”, é possível verificar que a turma interliga duas experiências de “Educação”: a Turma “Evandro Lins e Silva” é tanto uma experiência de Educação Jurídica quanto de Educação do Campo. Nesse sentido, acredita-se que os conflitos acima podem ser melhor compreendidos a partir de uma análise detalhada sobre estes dois processos, que necessitam também de uma abordagem acerca das concepções de direitos humanos, entendida como uma segunda esfera de explicação do mesmo fenômeno.

A partir desses três temas principais – que conformam a própria existência e os conflitos presentes na Turma – foram desenvolvidas as linhas a seguir. Identifica-se que o conflito entre as educações e concepções de direitos humanos é um caminho interessante para explicar os conflitos da criação da Turma.

Também assim será possível retornar ao processo judicial, compreendido enquanto espaço-síntese destes conflitos.

3 – O MODELO CENTRAL DE EDUCAÇÃO JURÍDICA E SUAS CARACTERÍSTICAS

A dissertação segue o roteiro anteriormente proposto: o objetivo é compreender o desenvolvimento histórico da Educação Jurídica no Brasil, confrontado-a com o chamado paradigma da Educação do Campo (FERNANDES, 2004, p. 53). Neste capítulo o objetivo é analisar o tema da Educação Jurídica.

O capítulo se inicia com as discussões do amplo tema da Educação Jurídica, a partir de uma preliminar delimitação deste conceito²².

Tendo em conta esse conceito adotado, a intenção deste capítulo é captar nas diversas fases do histórico da Educação Jurídica no Brasil, alguns elementos essenciais que caracterizam o “modelo central hegemônico”: da criação dos cursos, a vinculação entre direito e política; do período republicano, a guinada juspositivista; do regime militar, a burocratização e tecnicização; da década de 1980 em diante, o aumento exponencial de cursos e as tentativas de soluções para a crise com modificações formais na grade curricular.

Depois, são analisados três caracteres importantes para compreensão do chamado “modelo central” de Educação Jurídica, formulação retirada e ressignificada pelo pesquisador a partir da obra *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*, da Prof^a Inês Fonseca Pôrto (2000): a descontextualização, o dogmatismo e a unidisciplinaridade.

3.1 Um conceito de Educação Jurídica

Antes de propriamente iniciar este capítulo, faz-se necessária uma pequena discussão sobre o termo utilizado na investigação, pois, como diria Joaquín Herrera Flores, “la fuerza de nombrar a las cosas puede modificar la manera de verlas” (HERRERA FLORES, 2009, p. 17).

Os termos “Educação Jurídica” e “Ensino Jurídico” são comumente tratados nos livros especializados²³ como sinônimos. No entanto, uma rápida inflexão junto às obras

²² Vale notar que essa conceituação sobre Educação Jurídica já estava presente nas inquietações do autor na sua monografia de conclusão de curso. A esse propósito, ver Moraes (2009).

²³ Aqui fala-se em livros especializados ou literatura para evitar o termo tão comum quanto impróprio utilizado nos cursos jurídicos: doutrina.

pedagógicas evidencia que a utilização do primeiro termo indica ao menos três conseqüências importantes.

A primeira conseqüência refere-se à amplitude do termo, pois, no sentido tradicional e comumente utilizado, o “Ensino” é concebido como uma prática pedagógica apenas de transmissão de conteúdos, mais restrita, portanto, do que “Educação”, como conjunto de práticas pedagógicas, reflexões curriculares e extra-curriculares, elementos normativos e político-educacionais etc. Nesse sentido, utilizar o termo “Educação” indica uma tarefa mais ampla, mais aberta e sensível, para fugir de uma postura histórica e tradicional de reprodução do saber jurídico acadêmico²⁴, com as salas de aula e suas aulas-conferência (RODRIGUES, 2005, p. 53):

Nessa concepção, a educação é vista como um processo de transmissão de informações, como instrução; e a escola, como o lugar onde ela se realiza.

[...]

Há ênfase às situações de sala de aula, e a avaliação tem caráter eminentemente quantitativo.

Na área didática, o ensino do Direito continua adotando basicamente a mesma metodologia da época de sua criação: a aula-conferência.

Utilizar o termo “Educação” significa, portanto, tentar escapar de uma vinculação, quase que intransponível, entre a transmissão do saber jurídico e uma tradição formalista e antidialógica.

A segunda diferença é qualitativa, pois ao utilizar o termo “Educação”, em detrimento de “Ensino”, pode-se dialogar com algumas “concepções de Educação”, no sentido de Gadotti (1997). Nesse mister, a idéia de Educação não neutra, que exerce um papel ideológico e político (também simbólico, no sentido de BOURDIEU, 2001, p. 7-8), é própria de uma concepção dialética de educação, pois busca uma reflexão crítica e transformadora da realidade, e não somente sua reprodução. Da mesma forma, uma concepção dialética não deixa de considerar os diversos conflitos e elementos materiais que influenciam a educação. Ou seja, ao negar a neutralidade e afirmar seu caráter eminentemente político, a educação foge da tradicional idealização e permite

²⁴ Saliente-se que o termo “saber jurídico acadêmico” não se confunde com o “senso comum teórico dos juristas”, cunhado por Luís Alberto Warat (1979). Utiliza-se o termo “saber jurídico acadêmico” numa dimensão mais restrita, para designar o *processo de transmissão* do saber jurídico nas faculdades de Direito do país. A rigor, poder-se-ia afirmar que a chave de leitura waratiana é mais ampla, pois constrói um conceito operacional para criticar ao caráter ideológico das verdades jurídicas – com uma dimensão epistemológica e outra hermenêutica.

construções mais progressistas, mediatizadas pelo mundo, como ensina o mestre Paulo Freire.

Em terceiro lugar, o termo Educação guarda relação de pertinência hermenêutica com a própria Constituição Federal do Brasil (CF/88). O art. 206, quando trata da Educação Superior – como gênero do qual a Educação Jurídica é espécie –, consagrou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A defesa desse princípio revela-se importante para o contexto desta pesquisa, porque, embora previsto formalmente, no contexto jurídico-acadêmico brasileiro tal princípio tem sofrido muitas dificuldades de efetivação.

Percebe-se, desta forma, que a utilização de um termo que se vincula somente a um eixo fundamental da Educação Superior, o Ensino, olvidando das outras formas de produção do saber na Universidade, a pesquisa e a extensão – é equivocada ou limitadora.

Por tais motivos, utiliza-se no presente trabalho o termo Educação ou Formação Jurídica (EJ ou FJ), em substituição à expressão mais comum: Ensino Jurídico.

Numa tentativa de conceituação, a Educação Jurídica (EJ), ou Formação Jurídica (FJ) poderá ser entendida como o *epicentro, formal ou informal, das manifestações do ensino, da pesquisa e da extensão (ou práxis acadêmica²⁵), tendentes²⁶ a garantir, através de um conjunto de práticas, técnicas, teorias, métodos e experiências, a apreensão e reflexão do fenômeno jurídico.*

3.2 A Educação Jurídica no Brasil: alguns apontamentos histórico-críticos

3.2.1 Entre direito e política: a criação dos cursos jurídicos no Brasil

A Educação nunca se apresentou como uma prioridade para a Metrópole Portuguesa. A tarefa educacional era da Igreja, tanto que o ensino se baseou na

²⁵ Neste conceito, a categoria “práxis acadêmica” é uma reflexão a partir dos elementos da Filosofia da Práxis, como espécie própria de filosofia inserida *no* processo histórico, que se caracteriza pela unidade dialética entre teoria e prática com perspectiva de transformação, no sentido da 11ª tese sobre Feuerbach, de Karl Marx. A esse propósito, ver Sanches Vásquez (2007).

²⁶ Tendentes a construir porque, na realidade, não seria possível reduzir a Educação Jurídica somente às práticas que efetivamente constroem uma apreensão crítica do fenômeno jurídico. Seria como defender um conceito que não se aplica à quase totalidade das situações fáticas.

intervenção dos religiosos da Companhia de Jesus, que aqui chegaram em 1549, permanecendo até 1759, quando foram expulsos.

A metrópole portuguesa já havia demonstrado resistência à criação de cursos superiores no Brasil-Colônia. Essa discussão é muito bem retratada por Alberto Venâncio Filho, que mostra a opinião contrária sobre a criação de cursos superiores no país:

Quando as Câmaras Municipais de Minas Gerais se propuseram a criar um centro de formação de médicos, opinou contrariamente o Conselho Ultramarino, em documento que é básico para a compreensão da política cultural portuguesa: ‘que poderia ser questão política se convinha essas aulas de artes e ciências em colônias [...] que podia relaxar a dependência que as colônias deveriam ter do Reino. Que os mais fortes vínculos que sustentavam a dependência de nossas colônias era a necessidade de vir a estudar a Portugal’ (1982, p. 7).

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, apesar de certa mudança de prioridade em relação ao Brasil, ainda continuou uma postura “utilitária, livresca e ornamental”, nas palavras de Vieira e Freitas (2003, p. 17), sobre a natureza do ensino daquele momento. Esta postura fica mais clara quando surgem os primeiros cursos superiores no Brasil²⁷, pois são pensados para suprir alguns interesses imediatos dos recém-chegados, além de atenderem aos interesses das elites coloniais e servirem de suporte para a estrutura burocrática da sede do Império Português aqui estabelecida.

Esta postura, porém, é diferente quando analisamos o período imperial. Os primeiros cursos jurídicos datam de 1827, quando da criação das Academias de Direito em São Paulo e Olinda²⁸. A essa época, a discussão sobre a criação dos cursos superiores, sobretudo de Direito, era uma questão eminentemente política. Isto porque o momento político, em que se processava a construção do Estado Nacional Brasileiro, privilegiava o debate sobre a criação de uma nova burocracia estatal.

Após 1822, com a autonomia política, as Academias de Direito são encaradas pela nova oligarquia monárquica como instrumento de emancipação nacional. Nesse sentido, salienta Rodrigues (1993, p. 100):

²⁷ Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar, Curso de Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro e de Anatomia no Rio de Janeiro (1810). Os cursos da área de Saúde logo se transformam em Cursos de Medicina.

²⁸ Que posteriormente, em 1854, foi transferida para Recife.

Obtida a independência política, necessitava-se obtê-la também em nível cultural, como forma de consolidar o processo de emancipação. A questão da educação era fundamental para alcançar esse objetivo, [...] As teses centrais de tais debates fundaram-se em três opções: alfabetização, liceus ou cursos jurídicos, sendo esta última a vencedora.

A criação dos cursos de Direito, portanto, foi uma decisão política que se coadunava com o momento histórico brasileiro. O Estado Nacional necessitava de operadores da burocracia que dominassem, minimamente, as minúcias legais, e de agentes que, em sua atuação, pudessem fortalecer a autonomia em relação à antiga metrópole portuguesa: “Tais quadros passaram a se formar agora em território brasileiro com a finalidade de assumir os postos de comando na estrutura burocrático-administrativa e jurídico-política do Estado” (MACHADO, 2009, p. 85).

Esse novo segmento, por óbvio, está vinculado aos setores economicamente dominantes – portanto, concatenado com os objetivos da elite agrário-comercial brasileira, de feição conservadora, que via na emancipação nacional um espaço para garantir mais privilégios. Estudar Direito significava estar apto a contribuir com esse processo contraditório de fugir do domínio colonial e fortalecer os novos donos do poder.

Além disso, foi sob forte influência portuguesa, sobretudo da Universidade de Coimbra, e dos auspícios do liberalismo, que se moldou a genealogia ideológica da Educação Jurídica no Brasil. A maioria dos teóricos²⁹ aponta que é o pensamento liberal que passa a ser sistematizado pelos cursos jurídicos e que o modelo de liberalismo brasileiro trazia dentro de si contradições evidentes:

Despojados de suas raízes anticlericais e distantes do universo social e intelectual que fez do liberalismo europeu a ideologia negadora dos reais fundamentos da submissão do trabalho ao capital, os princípios liberais na sociedade brasileira pré-independência adquiriram sentido predominantemente antimetropolitano. Significaram, quando muito, a luta contra os monopólios e privilégios instituídos e apropriados pela coroa portuguesa (ADORNO, 1988, p. 34).

²⁹ Para Sérgio Adorno, no entanto, há motivos suficientes para relativizar a função “oficial” exercida pela criação dos cursos jurídicos na “sistematização” da ideologia liberal. Para o autor, há uma clara função “extra-ensino” (notadamente a atividade política e a jornalística), independente da relação didática estabelecida entre corpo docente e discente, na profissionalização do bacharel liberal. De qualquer sorte, o autor citado reconhece a relação conflituosa entre o pensamento liberal e outras correntes filosóficas, tendo prevalência o primeiro (ADORNO, 1988, p. 96).

As estruturas oligárquicas, centralizadas na figura das elites agrárias que despontavam no cenário nacional, aparecem como porta-vozes de um discurso liberal, de emancipação nacional (ou, melhor dizendo, de rompimento colonial) e de defesa de direitos individuais. Basta lembrar, continua Sérgio Adorno, que o liberalismo brasileiro desponta no mesmo momento em que a estrutura escravocrata continua como base do modo de produção:

Assim, para as elites proprietárias rurais a agenda liberal significou progresso, liberdade, modernização e civilização, não obstante implicasse paradoxalmente a proposição de um projeto político de âmbito nacional que mantinha a propriedade escrava, não tinha pretensões democratizantes, não revelava intenção de transformar o país numa república e sequer se baseava na premissa da igualdade jurídica, política e social (1988, p 34).

Desta forma, a vocação deste modelo “burocrático-centralizador” não rompia com as estruturas conservadoras e ainda respaldava as características do modelo estatal em formação:

Trata-se da complexa e ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, de um lado, permitiria o “favor”, o clientelismo e a cooptação; de outro, introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental (WOLKMER, 1999, p. 79).

Por fim, este liberalismo do Brasil, além de seus traços individualista, antipopular e conservador³⁰, guarda um profundo traço jurídicista, com forte tom de individualismo político e formalismo legalista. Estas características moldam, ideologicamente, o principal perfil de nossa cultura jurídica: o bacharelismo liberal (WOLKMER, 1999, p. 79-80).

O modelo bacharelesco, portanto, contemplava um ambiente multifacetado que reuniu, numa mesma instituição, “a militância política, o jornalismo, a literatura, a advocacia e, sobretudo, a ação no interior dos gabinetes” (ADORNO, 1988, p. 92).

³⁰ Na verdade, poder-se-ia dizer, com fulcro em Sérgio Adorno (1988, p. 25), que o liberalismo no Brasil é um misto de patrimonialismo e discurso liberal, não havendo, propriamente, um “dilema liberal”, mas um “dilema democrático”, que permanece até hoje nos espaços institucionais e partidários.

O bacharelismo liberal, portanto, permite a afirmação bastante importante para o interesse do presente trabalho, trazida também por Sérgio Adorno³¹: “O que confere interesse sociológico à particularidade do ensino jurídico no Império é a hipótese de que esse ensino nunca existiu concretamente” (1988, p. 94). Na criação dos cursos de Direito no Brasil:

[...] privilegiou-se a formação política, em lugar de uma formação exclusivamente jurídica. Particularmente no caso de São Paulo, foram recrutados, para os mais altos cargos do Estado, bacharéis cuja carreira profissional se dispersou pelas diversas instâncias do legislativo e do executivo – como senadores, deputados, presidentes de conselho e presidentes de província, diplomatas, etc. – e, em menor expressão, pela magistratura e pelo magistério (IDEM, 1988, p. 141-142)

Embora seja necessário ponderar que é impossível uma “formação exclusivamente jurídica” como afirma Adorno, pode-se compreender que sua consideração diz respeito à formação mais voltada ao estudo das leis e decretos, ou seja, uma formação técnico-jurídica – sem que isso represente, por óbvio, a ausência de dimensões políticas nessa formação técnica.

Segundo Rodrigues (1993, p.13), pode-se, portanto, relacionar a criação dos cursos jurídicos no Brasil com as seguintes funções: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, para promover a integração ideológica do Estado Nacional; e b) garantir a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do mesmo Estado. Para o autor, portanto, “o Ensino jurídico é e sempre foi fonte da política” (1993, p. 100).

Dada a perenidade desta relação entre Educação Jurídica e política, finaliza-se com o ensinamento de Antônio Alberto Machado:

Até hoje, o ensino jurídico se realiza no âmbito do sistema universitário, das faculdades isoladas e das universidades públicas e privadas, desfrutando ainda daquela antiga dignidade de ensino com importante componente ético-político, de nível superior, que proporciona ao bacharel a perspectiva de carreiras atraentes e a possibilidade de assumir postos relevantes na burocracia estatal. Logo, trata-se de um campo do saber e do ensino universitário que, em boa medida, ainda segue mantendo aquela antiga aura de autoridade e de vinculação ao poder que lhe conferia o culto ao Direito Romano e Canônico (ALBERTO MACHADO, 2009, p. 86)

³¹ Aqui Adorno utiliza como base uma hipótese trazida por Alberto Venâncio Filho.

3.2.2 A República e a guinada juspositivista

Do período republicano, a principal contribuição histórica que se pode retirar, é justamente a “guinada” epistemológica para o positivismo (sobretudo no Sul e Sudeste) e o evolucionismo (no Nordeste, com a Escola do Recife³²).

O ideal republicano brasileiro, sintetizado nos ideais de “Ordem e Progresso”, acaba por influenciar, sobremaneira, a camada intelectual presente nos cursos jurídicos. A “convicção” republicana da laicidade e secularização do Estado (neste momento, já com certa organicidade e estrutura administrativa) surgem como elementos essenciais para buscar um paradigma epistemológico que separe Estado e Religião³³.

A situação concreta que dá ao positivismo jurídico o caráter de “paradigma dominante” precisa ser analisada, ao menos por ora, como um esquema de negação própria do pensamento do fim do século XIX: nega-se os postulados jusnaturalistas diante da sua característica metafísica.

Sem querer entrar nos labirintos infundáveis sobre as controvérsias do positivismo jurídico e suas críticas, pode-se assinalar que este paradigma epistemológico representa:

Um autêntico repertório de categorias jurídicas organizado internamente por regras próprias e suficientes o bastante para garantir, de um ponto de vista formal, a estruturação coerente e arquetípica desse sistema conceitual elaborado numa linguagem normativa (MACHADO, 2009, p. 113)

Vale lembrar que, quando se fala em positivismo jurídico ou juspositivismo, destaca-se não somente sua caracterização como “Escola jusfilosófica” mas, sobretudo, como uma forma de apreensão do fenômeno jurídico, ou seja, é necessário perceber as conseqüências desse pensamento para as questões metodológica e epistemológica.

Justamente por isso, junto com a mudança curricular, a guinada epistemológica positivista traz mudanças significativas na própria forma de entender o direito, pois

³² Segundo Alberto Venâncio: “O movimento da Escola do Recife representava, contudo, e talvez pela primeira vez, a realização daquela grande tarefa a que se tinham proposto as faculdades de direito, de representarem grandes centros de estudo das ciências sociais e filosóficas no Brasil” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 96). Desta Escola, foram integrantes grandes figuras – literárias e políticas – que traziam as novidades teóricas, sobretudo Tobias Barreto.

³³ Nesse sentido, somente a título de ilustração: ocorre a mudança curricular no início da República, em 1895, com a exclusão das disciplinas de Direito Natural (que era a própria Filosofia do Direito) e Direito Eclesiástico.

ressalta a vinculação estrita entre Direito e Estado (monismo jurídico) e desvincula – ao menos do ponto de vista pragmático discursivo³⁴ – direito, moral e política, a partir da delimitação de um objeto (a norma), um método rigoroso (lógico-formal), em busca de um conhecimento objetivo (neutralidade axiológica).

Com Kelsen e sua posição metodológica sobre uma “Teoria Pura do Direito” – que não se confunde com uma Teoria do Direito Puro³⁵, como afirmam alguns – a perspectiva normativista do positivismo jurídico assume sua forma mais elaborada:

Quando a si própria se designa como “pura” teoria do Direito, isto significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito. Quer isto dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos. *Esse é o seu princípio metodológico fundamental* (KELSEN, 1998, p. 1)

Além disso, o positivismo relaciona-se com a Dogmática Jurídica, enquanto “atividade que tem a pretensão de estudar o direito positivo vigente sem construir sobre o mesmo juízos de valor” (WARAT; CARDOSO, 1977, p. 25). A intenção, naquele momento, era desvincular-se da Igreja e da Política.

Essa noção é importante na medida em que o paradigma positivista, após mais de um século, continua como o mais importante elemento da formação jurídica brasileira, alvo das mais diversas críticas, tanto de ordem filosófica quanto metodológica.

3.2.3 Regime militar: burocratização e tecnicização

A Lei n. 5.540 de 1968, da Reforma Universitária promulgada no período militar, trouxe uma ideologia de massificação (aumento quantitativo de estudantes) nas

³⁴ Desse ponto de vista, o enfoque do estudo argumentativo pragmático são os usuários e destinatários do discurso, valendo bastante a noção de linguagem enquanto atividade – discurso. Em Linguística, a pragmática é uma das divisões que assume a Semiótica: sintaxe (relação dos signos entre si), semântica (signos e significado) e pragmática (signos e os falantes).

³⁵ Isso não significa que o próprio Kelsen desconheça ou negue as conexões entre o Direito e outras ciências, mas que seu mister era evitar o “sincretismo metodológico” que pudesse interferir na busca de sua essência: “Quando a Teoria Pura empreende delimitar o conhecimento do Direito em face destas disciplinas, fá-lo não por ignorar ou, muito menos, por negar essa conexão, mas porque intenta evitar um sincretismo metodológico que obscurece a essência da ciência jurídica e dilui os limites que lhe são impostos pela natureza do seu objeto” (KELSEN, 1998, p. 1). Embora sua posição possa ser respeitável, não se pode negar o papel que tal Teoria desempenhou na construção de uma “verdade jurídica autoreferenciada” que se discute – e da qual se discorda – no presente trabalho.

Universidades Brasileiras, impondo um regime que buscava mascarar as relações funcionais entre o sistema educacional e o contexto sócioeconômico.

Como ensina José Eduardo Faria (In: _____; CAMPILONGO, 1991, p. 10), tal período procurou “negociar a lealdade das novas gerações estudantis ao regime em troca de um diploma desmoralizado”³⁶.

Nesse contexto, ao modelo de Educação Jurídica é incorporada uma lógica burocratizante e tecnicista, que segue a lógica das inovações trazidas com a industrialização e a crença no “país do futuro”.

Pela primeira vez, com tanta ênfase, os cursos de ciências humanas, para seguirem a formatação das ciências exatas e tecnológicas, assumem uma feição de descontextualização e individualização (tão cara atualmente aos cursos jurídicos), agora com fundamento no “mercado de trabalho”, mas também para suprir (novamente) as carências de quadros da administração pública, ambos em expansão.

Ademais, a feição dogmática e legalista era conveniente para o regime, pois distanciava a comunidade acadêmica das discussões mais fundamentais sobre o país e inclinava essa mesma comunidade acadêmica para o mercado.

Ou seja, ao mesmo tempo em que havia uma necessidade premente de atualização e discussão de problemas concretos para “inserção mais qualificada no mercado de trabalho”, a lógica desta Reforma de 1968, conduzida pelos setores mais conservadores do círculo acadêmico³⁷, foi adotar um papel utilitarista e pragmático nas instituições, o que ainda hoje repercute no direcionamento para o mercado de trabalho dos cursos jurídicos. Neste mister, Faria (IDEM, p. 10-11) sintetiza:

Os desdobramentos dessa reforma também são conhecidos. Seu princípio inspirador descartava a tradição bacharelesca e “humanista” de Universidade, assentada numa concepção de ensino e cultura como meio de realização e plenitude individuais. [...] Nesse sentido, na lógica dos autores dessa reforma, às instituições universitárias caberia um papel eminentemente pragmático e utilitarista: ou seja, elas deveriam concentrar sua atenção na formação dos quadros técnicos e gerenciais necessários à implementação do tipo de desenvolvimento econômico então vigente. Aos idealizadores dessa reforma apenas interessava, em nome dos objetivos “maiores” do regime burocrático-militar pós-64, substituir o conceito “humanista” de formação cultural

³⁶ Aqui é importante relativizar a afirmação do eminente Professor da USP, pois este processo não ocorreu sem questionamentos e contradições, dada a mobilização e organização dos mesmos estudantes para se opor ao Regime.

³⁷ Além da participação da USAID, agência norte-americana que trabalhou decisivamente na condução da Reforma, também conhecida como Acordo MEC/USAID.

por uma progressiva racionalização e especialização do ensino superior, sob os requisitos da eficácia econômica e do avanço tecnológico.

E acrescenta (1991, p. 11):

A Educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – com os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais. A ênfase à “rentabilidade” educacional anulou por completo a função formativa da Universidade brasileira, mediante uma crescente marginalização das atividades criativas e críticas.

Desta forma, o legado do regime militar para a Educação Jurídica se conecta com a *aparente despolitização travestida de tecnicismo*, na qual o papel da técnica prepondera no âmbito acadêmico, sob a justificativa de uma preparação para o mercado. Neste mister, pontua de forma bastante elucidativa Alberto Machado (2009, p. 161):

Num contexto estritamente profissionalizante, o objetivo mais visado pelo bacharel passa a ser a obtenção de certa ascensão social por meio do ingresso em carreiras jurídicas que ainda exibem um nostálgico reconhecimento social e remuneração razoável, como a magistratura, promotoria, defensorias, delegacia de polícia, advocacia de empresas etc., traduzindo-se, em última análise, num simples projeto pessoal sem nenhuma dimensão pública ou social.

3.2.4 A década de 1980: a crítica da Educação Jurídica, explosão dos cursos e soluções curriculares

As transformações da sociedade brasileira a partir da década de 1970, com o fenômeno da industrialização crescente, a modernização do campo (com ela, intensificando-se o processo de êxodo rural e o inchaço das cidades) e o início da reorganização das camadas populares, pleiteando um novo tratamento dos direitos, que desemboca na luta pela redemocratização do país, configuravam um cenário novo que necessitava de respostas no tocante à formação jurídica, pelo seu importante papel político.

No entanto, o que aconteceu foi uma proliferação dos cursos jurídicos em instituições particulares de ensino, utilizando o currículo mínimo como currículo pleno

e dando início, efetivamente, ao fenômeno que conhecemos hoje como mercantilização da educação.

A regulamentação anterior, através da Resolução n. 03/72, era vista com entusiasmo como o principal documento sobre a questão curricular nos cursos jurídicos, pois garantia: a) flexibilidade curricular, diante do estabelecimento de um currículo mínimo que “se abria” à oferta de disciplinas extras, inclusive com a possibilidade das habilitações específicas; b) um ensino introdutório interdisciplinar e c) institucionalização da prática forense, sob a forma de estágio supervisionado, como área curricular obrigatória.

No entanto, esta proliferação de cursos jurídicos, intensificada na década de 1980, está aliada à constatação feita, tanto pelos críticos quanto pelos defensores da Resolução n. 03/72, de que “a reforma não resolveu os problemas do ensino jurídico. Os motivos são diversos – ou ela não introduziu as mudanças estruturais necessárias, ou não foi devidamente aplicada –, a conclusão é idêntica.” (RODRIGUES, 1993, p. 52).

A década de 1980, época de transformações com o declínio do regime militar, luta pelas Diretas, nova Constituição Federal, era propícia para novas discussões sobre a qualidade e importância da Educação Jurídica, buscando readequações tanto em nível normativo quanto epistemológico.

Desde 1980, a partir da criação de uma Comissão de Especialistas em Educação Jurídica no Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram buscadas várias alternativas para subsidiar uma nova proposta de currículo mínimo para os cursos jurídicos. Esta Comissão, de característica pluriregional³⁸, ficou responsável pela sistematização das discussões entre os diversos pensadores brasileiros e elaborou uma proposta que se dividia em quatro grupos de matérias: básicas (Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração), formação geral (Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado), formação profissional (Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro e Tributário, Direito do Trabalho e

³⁸ A primeira Comissão foi composta pelos Professores: Alexandre Luiz Mandina (RJ), Lourival Vilanova (PE), Orlando Ferreira de Melo (SC) e Rubens Sant’Anna (RS). A partir de 1981, diante da impossibilidade de comparecimento dos dois primeiros, a Comissão foi reestruturada, acrescentando os Professores: Adherbal Meira Mattos (PA), Álvaro Mello Filho (CE), Aurélio Wander Bastos (RJ) e Tércio Sampaio Ferraz Júnior (SP).

Previdenciário, Direito Processual Civil e Direito Processual Penal) e habilitações específicas (com pelo menos duas áreas, para atender às necessidades sócio-regionais).

Além disso, segundo Rodrigues (1993, p. 54) o projeto propunha o aumento da carga horária mínima para 3.000 horas/aula e o prazo de duração mínima de cinco anos e máxima de sete. Esta proposta não foi concretizada em Ato Normativo nem Legislação, mas influenciou alguns currículos dos cursos de Direito, diante da relativa abertura da legislação anterior (de 1972).

A efervescência política da década de 1980 se apresenta como ambiente propício a discussões mais aprofundadas e críticas. Tais considerações são importantes na medida em que as discussões iniciadas nessa década não foram esquecidas quando da formatação de uma nova Comissão de especialistas em Educação Jurídica pelo MEC, que ficou encarregada de apresentar uma proposta concreta de solução para a crise da Educação Jurídica.

A partir dos resultados colhidos em Seminários e da sistematização dessas experiências, em dezembro de 1994, editou-se a famosa Portaria n. 1.886. Esta Portaria, enquanto resultado desse processo de discussão iniciada na década de 1980 e que demorou tantos anos para se tornar Ato Normativo, estabeleceu vários elementos muito importantes no sentido da mudança curricular. Segundo Lopes dos Santos (2002, p. 45), os principais pontos de avanço contidos na Portaria são

aumento da carga horária mínima; preocupação especial com os cursos noturnos; interligação obrigatória entre ensino, pesquisa e extensão; previsão de atividades complementares (simpósios, congressos, etc.); previsão mínima de acervo bibliotecário para as faculdades de Direito; conteúdo disciplinar mínimo subdividido em matérias fundamentais, profissionalizantes e estágio; previsão de inclusão de temas afeitos a novos direitos, com observância de enfoques interdisciplinares dos mesmos; previsão de concentração, na etapa final do curso, em áreas de especialização; estabelecimento de apresentação de monografia ao final do curso, como requisito para sua conclusão; estágio supervisionado de prática jurídica, com previsão de criação de Núcleos de Prática Jurídica; previsão de estágio profissional extracurricular; previsão para o estabelecimento de convênios entre instituições de Ensino, visando ao intercâmbio de alunos e docentes, com aproveitamento das atividades desenvolvidas durante esse intercâmbio.

Vale lembrar, no entanto, alguns elementos contextuais: a mesma época em que há a edição da Portaria n. 1886, é também a do neoliberalismo³⁹, encarado como processo de desregulação da economia e do reforço da idéia de diminuição do papel do Estado (Estado mínimo), privatizações, individualismo e otimismo quanto à globalização dos mercados.

Com o aumento da lógica privatista, a Educação que, desde a década de 1970, recebeu, cada vez mais, os setores privados, encontra, na década de 1990 e início do século XXI, uma expansão inimaginável. Os cursos jurídicos, em geral, com poucas dificuldades logísticas para serem criados e sem uma correta fiscalização por parte do MEC, alcançam números vertiginosos.

Em 1961, segundo Venâncio filho (1982), havia 61 faculdades de Direito no Brasil. Uma década depois, em 1971, esse número passou para 122 faculdades. Do início dos anos 1990 até agora, tivemos um crescimento desenfreado, chegando ao número de 235 faculdades em 1995, passando para 505 em 2001. Já em 2006, o registro chega a 971 faculdades e os dados atuais, como afirmado na introdução, ultrapassam o número de 1240 faculdades⁴⁰. Ou seja, em pouco mais de 15 anos, houve um aumento de mais de 400 % no número de Faculdades de Direito no Brasil. Para atestar a lógica do crescimento do setor privado, a proporção entre este e o setor público é a seguinte, segundo dados do INEP/MEC: 87% privadas e 13% públicas, aproximadamente.

Já no século XXI, a nova regulamentação do ano de 2004, como resultado de discussões e pareceres⁴¹ sobre a situação dos cursos jurídicos, não modificou substancialmente aquilo que a Portaria n. 1886/94 trouxe. A Resolução n. 09/2004, chamada de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Direito, parece ter sido planejada para buscar coerência nacional no perfil do estudante, garantindo os mesmos aspectos já preceituados na Portaria anterior.

Há uma contradição que exista uma Portaria e uma Resolução com tantas boas intenções e como resultado de um amplo processo de discussão, por um lado, e a década do neoliberalismo, com um incentivo à lógica de competição, individualismos e

³⁹ A crise do petróleo ocorrida no início da década de 1970 (entre 1973 e 1975) e o fenômeno da globalização dos mercados, conjuntura na qual houve uma grande crítica à excessiva regulação estatal na economia, são apontados como elementos importantes para entender esse fenômeno.

⁴⁰ Este é o número com base nos dados do CNJ em 2010. Os dados mais atualizados do INEP/MEC são de 2009 e apontam 1150 Faculdades.

⁴¹ As discussões havidas no fim da década de 90 e início dos anos 2000 foram realizadas mais incisivamente pela ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito (que inclusive formulou uma proposta em 2002, no seu Encontro Nacional) e pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB.

negação do Estado na condução de políticas públicas, por outro. No entanto, o Brasil sempre foi palco de dicotomias e contradições entre os discursos (seja no discurso político ou no discurso normativo) e as reais condições socioeconômicas do país.

Se, na década de 1980, já havia a constatação de um mercado saturado⁴² para os advogados (RODRIGUES, 1993, p. 27), as contradições aparecem mais claramente agora. Parece óbvio que há uma supersaturação do mercado de trabalho dos juristas (sobretudo da advocacia) e que não há possibilidade concreta de absorver tantos bacharéis formados ano a ano⁴³.

Com essa formação, as possibilidades de atuação ficam restritas, no máximo, às carreiras tradicionais (advocacia liberal, promotoria e magistratura) e à composição dos outros quadros burocrático-estatais, que, em geral, necessitam de formação jurídica após a Constituição Federal de 1988 (art. 37, II da CF/88). Os concursos para Magistratura e Promotoria são, em geral, extremamente tecnicistas – embora muito complexos para alguém com formação geral –, o que retroalimenta a lógica dos cursinhos preparatórios, tão comuns atualmente.

Além disso, observa-se que os cursos são projetados sem ter conta a flexibilidade necessária aos tempos atuais para atuações acadêmico-científicas, parajurídicas ou até não-jurídicas. Ao mesmo tempo se tornam “cursos preparatórios de cinco anos para concursos públicos”, que também não garantirão o “futuro estável”, haja vista a seletividade do mercado, formando um “exército acadêmico de reserva de formados”, tendentes à proletarização. O mesmo espaço que é formatado (desde a sua criação) para sistematização da ideologia liberal (ou, mais recentemente, neoliberal), é o espaço desejado por todos para alcançar o funcionalismo público - reforçar a lógica estatal, portanto (RODRIGUES, 1993, p. 30-32).

Sobre os últimos anos de regulamentação da Educação Jurídica e do seu pano de fundo histórico e sociopolítico, algumas considerações. Tais diretrizes curriculares, seja a Portaria n. 1.886/94 ou a Resolução n. 09/2004, analisadas dialeticamente, levam à uma discussão importante para o restante deste trabalho: a partir da Portaria de 1994, foram delineados os apontamentos curriculares para uma nova forma de encarar o

⁴² Fala-se em mercado saturado na perspectiva do “mercado comum”, no qual os milhares de bacharéis se engalfinham. De outro lado, é importante notar um “não-lugar” dos profissionais da advocacia popular, que acumulam dezenas de processos por conta das demandas dos movimentos sociais, dos quais não têm como dar conta satisfatoriamente. Ou seja, a idéia de mercado saturado também deve ser compreendida de forma relativa, dado o seu caráter seletivo.

⁴³ O exame da OAB, nesse mister, funciona simultaneamente como um mecanismo de reserva de mercado e de denúncia da baixa qualidade dos cursos aprovados indistintamente pelo MEC.

ensino, a pesquisa e a extensão nas Faculdades de Direito. Quando se observa, porém, a dicotomia entre os objetivos destas regulamentações e a realidade acadêmica, em pleno ano de 2011, há algo que não se coaduna.

Acredita-se, portanto, que as questões centrais que envolvem a Formação Jurídica no Brasil são eminentemente sócio-históricas e político-ideológicas (também epistemológicas). São estes elementos que influenciam o que Inês Fonseca Pôrto (2000) delimitou como o “modelo central do ensino jurídico”, que caracterizou por três elementos básicos, que discutimos no próximo tópico.

3.3 O “modelo central” de Educação Jurídica: descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade

O debate sobre a crise da Educação Jurídica no Brasil remonta, pelo menos, à década de 1950, com as reflexões de San Tiago Dantas⁴⁴. Não se pode negar, portanto, que reflexões e propostas para modificar o cenário dos cursos jurídicos – constatada a sua crise⁴⁵ – já tem certa tradição no Brasil.

A idéia principal é apresentar um roteiro para compreender o chamado “modelo central hegemônico” de Educação Jurídica, com base numa releitura da análise feita pela Professora da UnB, Inês Fonseca Pôrto (2000)⁴⁶.

A autora busca demonstrar como foi realizado o estudo e sistematização para a cartografia⁴⁷ da chamada reforma do ensino jurídico. Identificou, através de seu trabalho na Comissão de Ensino Jurídico (CEJ) da OAB, um “mapa” do modelo central de Educação Jurídica, em que despontam três características principais: descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade (PÔRTO, 2000, p. 15).

⁴⁴ San Tiago Dantas é considerado por boa parte dos pensadores da Educação Jurídica como um dos primeiros grandes críticos do modelo educacional gestado e aplicado nas Faculdades de Direito do Brasil. A esse propósito, ver Rodrigues (1993, p. 48 e ss).

⁴⁵ Poder-se-ia problematizar essa noção de “crise” da Educação Jurídica, que pressupõe uma lógica situação anterior de “estabilidade” ou de “pleno funcionamento”. A rigor, não se pode afirmar que está em crise algo que nunca foi suficientemente “estável” ou “consolidado”.

⁴⁶ Cumpre esclarecer que a autora utiliza o termo “modelo central de ensino jurídico”, no entanto, utilizar-se-á neste trabalho o termo “modelo central de Educação Jurídica”, pelos motivos já elencados no tópico 3.1.

⁴⁷ A noção de cartografia das representações sociais, utilizada como base para a construção deste “mapa”, foi baseada no teórico Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 198).

Estes três elementos, combinados dialeticamente, indicam um bom panorama sobre a situação hegemônica nos cursos jurídicos⁴⁸ e são úteis para a compreensão de processos mais complexos, como a proposta da Turma “Evandro Lins e Silva” da UFG.

3.3.1 Descontextualização

No modelo central de formação jurídica brasileiro, a primeira característica que desponta é a descontextualização, por alguns autores chamada de encastelamento (LOPES DOS SANTOS, 2002, p. 50). Nesse caractere, o que sobressai é a existência de uma distância entre o saber produzido, reproduzido e discutido nos cursos jurídicos e a realidade material – manifestada tanto no distanciamento teórico dos estudos feitos em sala de aula quanto no seu descompromisso prático correlato.

Observando-se desta forma, porém, poder-se-ia correr o risco de simplificar o conceito de descontextualização. Isto porque pensar a descontextualização como caractere da formação tradicional é pensar que existe um enclausuramento do campo jurídico⁴⁹, que se reivindica auto-suficiente. Embora as relações jurídicas se dêem no mundo concreto, real, a idéia do direito é construída apartada do mundo, com conceitos e fórmulas que são, em geral, estranhos aos próprios estudantes em formação. Quando são utilizados exemplos, estes servem muito mais ao reforço da idéia-padrão formulada do que à sua contextualização.

Nesse sentido, parece-nos interessante perceber a idéia de naturalização, entendida como a retirada do fenômeno jurídico do contexto histórico-social (LYRA FILHO, 1980a). Se, ao direito é dado um *status* de autonomia e os fatos sociais são absorvidos por esse direito autônomo, fazendo “surgir” os fatos jurídicos (o famoso *Toque de Midas*), então, o que é propriamente jurídico não depende da natureza sócio-histórica dos fatos, mas sim da opção feita por uma comunidade jurídica competente (legislador, juiz etc.) em tornar jurídico aquilo que não o é, iniciando o processo jurídico. A comunidade jurídica competente é composta pelos atores sociais e institucionais que detêm o poder (tanto político quanto simbólico) de dizer o que é o

⁴⁸ Nesse sentido, o *modelo hegemônico* dos cursos jurídicos não representa, por óbvio, a sua totalidade. Do contrário, estar-se-ia negando qualquer possibilidade de transformação qualitativa. Outras possibilidades alternativas, como a Assessoria Jurídica Popular e a Extensão Popular, são extremamente importantes e também ajudam a questionar esse modelo central hegemônico.

⁴⁹ Para maior aprofundamento sobre o campo jurídico, ver Pierre Bourdieu (2001, p. 209 e ss).

direito, através dos processos ritualizados (formalizados) de legitimação ou por força da autoridade da tradição (BOURDIEU, 2001, p. 209).

Nesse sentido, a idéia de um direito contextualizado, como fenômeno social resultado de uma síntese dialética de normas, no sentido de Lyra Filho (1980b), foge à formação jurídica tradicional. O direito é descontextualizado quando, indiferente às influências que recebe da Sociologia, Filosofia, Política, e sobretudo, da Economia, ainda subjaz um discurso de auto-suficiência e auto-referência. O discurso da autonomia do direito acaba, pois, por descontextualizá-lo.

Podemos, também, perceber a descontextualização como a negação do pluralismo jurídico, entendido, segundo Boaventura Santos (1999, p. 87), como a vigência, oficial ou não, no mesmo espaço geopolítico, de mais de uma ordem jurídica, relacionada à conformação específica de conflitos. Numa sociedade plural, vários são os contextos que, interligados, definem o jurídico. A busca por fronteiras muito bem delimitadas corre o risco de negar essa pluralidade. Ao definir, por exemplo, que o Direito é o direito positivo estatal (lei), reduzindo-o ao direito criado pelo Estado (geralmente, em nome da própria autonomia do Direito), não é possível reconhecer como jurídicas, as normas e interpretações derivadas das *lutas contra-hegemônicas*, entendidas como os diferentes processos de resistência à globalização neoliberal em busca da emancipação social, em âmbito global, regional e local, no sentido de que fala Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 445).

Também no mesmo contexto descontextualizante, não é possível entender o direito para além das instâncias estatais de resolução do conflito. Apesar do reconhecimento de que, efetivamente, existem diversas modalidades de resolução de conflitos que não utilizam o processo judicial tradicional e sua noção clássica de monopólio da jurisdição, a educação jurídica descontextualizada (que acaba por ser vista não só como o direito descontextualizado, mas também a forma de transmissão desse direito e as suas características epistemológicas) acaba por negar tais possibilidades.

Pôrto diz que a formação jurídica implantada parte de uma pedagogia do ocultamento, em que há uma pretensão de explicar o complexo fenômeno jurídico a partir do ocultamento de outros saberes da vida (2000, p. 38).

Desta forma, a autora critica o fato do conhecimento jurídico já não ser fruto de uma conquista, mas um dado a ser adquirido passivamente no processo educativo (2000, p. 39). O raciocínio jurídico, entendido como a capacidade de desenvolver uma

correlação entre as normas e institutos jurídicos e o contexto social – que o influencia e condiciona – para conseguir formular como jurídicas questões de ordem econômica, política e social, escapa ao modelo tradicional.

Descontextualizar, finalmente, também significa negar o contexto do estudante. O trabalho com abstrações e situações distantes do cotidiano impede que o estudante indague sobre a sua realidade (WARAT; CARDOSO, 1977, p. 61 e ss.):

Toda transmissão autoritária do conhecimento gera como resposta a passiva memorização dos alunos, a construção, por parte dos mesmos, de um conjunto de imagens pré-fabricadas, que servem para lograr um título universitário mas que não habilitam a decisões maduras e autônomas.

Ao não se perceber inserido numa realidade e aprendendo um direito distanciados, o tipo de apreciação que este estudante pode realizar, acerca das demandas jurídicas, é igualmente muito abstrato. Do mesmo modo a compreensão dos novos direitos que emergem da sociedade é praticamente inexistente. O resultado dessa descontextualização é grave em termos de comprometimento social e ética profissional, inabilitando o estudante para a defesa dos direitos humanos, questão palpitante na sociedade, atualmente.

3.3.2 Dogmatismo

O dogmatismo, como segunda característica do modelo central da formação jurídica, apresenta-se essencialmente pelos seus “pontos de partida”. Em regra, a Educação Jurídica parte de enunciados acriticamente recebidos e tidos como incontestáveis e irrefutáveis, os chamados dogmas: “Etimologicamente, o dogma assinala, primeiro, uma tese ou doutrina e, depois, uma regra ou norma, como a própria lei, a cuja imperatividade atribui um caráter intocável” (LYRA FILHO, 1980a, p. 11).

Desta forma, ao invés de perceber a instância jurídica como parte de uma totalidade, por ela formada e que sobre ela atua, o dogmatismo contribui para a retirada das mediações entre a esfera da normatividade e a esfera político-social. Não se visualiza, portanto, a conflituosidade que informa a própria criação do direito, que aparece, por um lado e hegemonicamente, como mecanismo de justificação do poder

político e, por outro, como espaço de formalização, autorização ou reconhecimento de demandas, por vezes dirigidas contra a vontade do próprio Estado⁵⁰.

O dogmatismo, portanto, caracteriza-se pela ausência de problematização ou explicação – útil e necessária independentemente da perspectiva ideológica adotada – sobre o próprio processo de formação do direito, que *a priori*, não é jurídico, como afirma Lukács: “[há] uma dualidade de formação do direito e do sistema jurídico, com a consequência de que o nascimento do direito nunca é jurídico” (LUKÁCS, 2007, p. 181).

Essa imperatividade intocável do dogma comumente utilizado nos cursos jurídicos⁵¹ repercute numa tautologia acerca da relação entre Direito e Estado. Isto porque o ponto de partida (dogmático) da ciência jurídica, é o próprio ordenamento jurídico estatal e o entendimento da “arquitetura” do edifício normativo, o principal objetivo a ser alcançado. Surge daí, normativamente, o que chamamos de auto-referência, em que o Estado busca a sua legitimidade e autoridade nas normas, e as normas buscam sua legitimidade e autoridade no Estado, confirmando-se este como autêntico mantenedor da ordem por este mesmo argumento de autoridade. Nesse sentido, Podgorecki (*apud* LYRA FILHO, 1980a, p. 36) indaga com muita propriedade:

Não parecem preocupados [os dogmáticos] com a natureza obviamente tautológica de tal posição. Na verdade, se direito é o que é válido, e não é direito o que não o é, uma pergunta emerge: em que princípio se funda a própria validade? Os que se dispõem a desprezar a tautologia responderiam que o válido o é, por ser jurídico. Alguns advogados dogmáticos, mais escrupulosos, modificariam um pouco essa posição, dizendo que o válido o é, devido à sua produção por um poder autorizado. Mas que princípio o autoriza? Um princípio jurídico – é a resposta. Assim, reaparece a tautologia, apesar de ampliado o raio do círculo.

O dogmatismo, portanto, retira a possibilidade de discussão desses pressupostos críticos e, justamente por isso, não se confunde com a dogmática jurídica, compreendida aqui como uma das técnicas para produzir soluções e mecanismos para um estudo sistemático das normas em vigor, dirigido a constituir “um instrumento, ao qual os juristas poderiam recorrer, para o melhor desempenho de suas funções” (PÔRTO, 2000,

⁵⁰ Esse processo de formalização de direitos às vezes contra a vontade do Estado é importante para as discussões sobre Direitos Humanos numa perspectiva crítica, analisado no próximo capítulo.

⁵¹ Recorde-se, por exemplo, brocardos do tipo: “o que não está nos autos, não está no mundo” ou “a lei é dura mas é a lei”.

p. 53). A rigor, a própria dogmática, que também pode trazer contribuições críticas, acaba por sofrer com o dogmatismo. O dogmatismo, desta forma, repercute não só no modo de saber dogmático (direcionando para respostas) quanto no modo de saber zetético (direcionado para perguntas) – embora prepondere no primeiro modo. Ambos podem construir uma armadilha na qual se desconsidere a perspectiva de totalidade e a necessidade de mediação, em nome de uma transmissão do conhecimento jurídico que “dogmatize” os pontos de partida e “naturalize” o que é produto social.

Em que pese a presença do dogmatismo nas diversas disciplinas jurídicas (dogmáticas ou não), deve-se perceber como sua existência deve-se à afirmação do paradigma positivista no contexto da Educação Jurídica, consolidado no Brasil desde o início da República, como vimos no tópico anterior, e que permanece como elemento central da formação jurídica brasileira. Neste sentido, a prática de resumir o estudo do direito ao estudo do Direito Positivo Estatal pode ser considerada uma das principais formas de dogmatismo.

Essa característica metodológica e conteudística é crítica por Rodrigues. Afirma o autor que não há possibilidade de construir um ensino jurídico emancipatório a partir dos mesmos paradigmas tradicionais (jusnaturalismos e positivismos). Enquanto um padece de certo idealismo e transcendentalismo, colocando o Direito fora da história, como que pairando metafisicamente sobre o mundo real, o outro, ao reconhecer como jurídico o produto do poder estatal numa sociedade cindida em interesses de classes e grupos conflitantes (um grupo – dominante – com o poder nas mãos, portanto, com o poder de dizer o que é direito), impede o papel progressista e renovador do direito e mitifica⁵² a ordem estabelecida como a única ordem possível (RODRIGUES, 1993, p.113 e ss.).

Com efeito, mesmo sem se confundirem, o dogmatismo e a dogmática jurídica acabam por desenvolver uma afinidade teleológica: a exacerbação da dogmática jurídica – chamada por alguns de autêntica ciência do direito, por outros de ciência do direito positivo, por outros ainda como ciência empírica do direito positivo estatal (AZEVEDO, 1989), constrói o pressuposto de que o estudo do direito deve se concentrar nas normas jurídicas, suas correlações, aplicação, interpretação e coesão sistemática dentro do chamado ordenamento jurídico estatal. O objeto, portanto, do direito (enquanto ciência) são as normas jurídicas emanadas do Estado, que detém a

⁵² Para mais sobre mito e ideologia no direito, ver *Mitos e teorias na interpretação da lei* (1979), de Luiz Alberto Warat.

autoridade política legítima de dizer o que é o direito. Este normativismo estatal, enquanto campo privilegiado da ciência do Direito, não pode ter a imprudência de se abrir a questões de cunho axiológico, sociológico ou político, pois essa perspectiva foge aos propósitos do objeto mesmo da sua Ciência (AZEVEDO, 1989, p. 45), que demandam neutralidade cognoscitiva.

Enquanto as correntes críticas já preconizam, com certo grau de consenso, que o Direito não se esgota na norma jurídica estatal (das leis em vigor em determinado momento histórico), o fenômeno de apreensão do direito continua, em larga escala, delimitado por este caractere – o que redundava num ensino dogmatista e formalista (WARAT; CARDOSO, 1977, p. 59 e ss.).

Além disso, não há como negar que a afirmação histórica do dogmatismo exerce uma função político-ideológica muito forte. O direito positivo estatal deriva de interesses de classes e grupos conflitantes na sociedade e afirmar que a autêntica ciência jurídica (ou a ciência jurídica em sentido estrito) é aquela que estuda com rigor metodológico (método lógico-formal) o direito criado/produzido pelo Estado, sem emitir juízos de valor sobre o mesmo (neutralidade axiológica), já é uma postura de omissão, que mascara interesses de classe e de grupos que detêm o controle da produção desse direito estatal (LYRA FILHO, 1980a, p. 30):

O erro mais escandaloso do positivismo é imaginar que disse tudo, quando falou em direito positivo, reservando para a ciência jurídica as normas formalizadas e instrumentalizadas, sejam elas as estatais, como as leis, sejam elas o seu tanto mais amplas, porém *igualmente* ligadas ao Estado ou àquilo que o formou, isto é, a estrutura mesma, como as cristalizações consuetudinárias da cultura (rectius: a cultura da elite do poder). (grifos do autor).

O dogmatismo é, nesse sentido, conveniente. Se a educação jurídica é, e sempre foi, fonte da política desde a sua criação (RODRIGUES, 1993, p.100) e as Faculdades de Direito são espaços para o aprendizado e reprodução somente de institutos jurídicos (decorar leis em vigor), de forma a-histórica (CAMPILONGO; FARIA, 1991, p. 34 e ss.), os estudantes e futuros profissionais são doutrinados para uma cultura de submissão e conformismo com o *status quo*: “Neste viés [a cultura jurídica], terá, sempre, uma tendência a cristalizar as ideologias, mascarando interesses e conveniências dos grupos que se instalam nos aparelhos de controle social, para ditarem as normas em seu próprio benefício.” (LYRA FILHO, 1980a, p. 12).

Modelados na cultura dogmática, os estudantes de direito são, regra geral, avessos à transformação social e assumem uma postura conservadora frente aos problemas concretos que surgem no seio da vida em sociedade. Em se tratando de uma realidade socioeconômica tão desigual, como é a realidade brasileira, esse conservadorismo não pode passar despercebido.

Não pode a dogmática, sem realizar uma profunda fragmentação, responder às várias demandas jurídicas que surgem do processo histórico-social, demandas estas que são, inclusive, *internas* ao sistema jurídico. Para isso, necessita de estudos mais amplos ou não-dogmáticos, sobretudo da Filosofia e Sociologia Jurídica. No entanto, no processo jurídico-formativo, temos uma grande dispersão desse tipo de conhecimentos, geralmente entendidos como não-jurídicos (FARIA; CAMPILONGO, 1991, p. 33) e, por isso, desprezados tanto em nível epistemológico quanto curricular.

Vale ressaltar, portanto, que não adianta buscar a resolução deste problema com uma mera hipertrofia (da carga curricular e de conteúdos) das chamadas disciplinas de formação geral, se as disciplinas dogmáticas continuam ministradas dogmaticamente, e as disciplinas de formação geral, embora ampliem o objeto do estudo do direito, também repitam os erros que levam ao dogmatismo, sendo aplicadas também de forma dogmática e reforçando a lógica do sistema (LYRA FILHO, 1980b, p. 8).

Neste mister pode-se buscar a contribuição de Roberto Lyra Filho (1980b, p. 5) para compreender este caractere, em um dos textos que escreveu sobre ensino jurídico. Para o autor, o problema estava na falta da percepção dialética do fenômeno jurídico, tanto na questão metodológica quanto na questão de conteúdo:

O Direito que se Ensina Errado pode entender-se, é claro, em, pelo menos, dois sentidos: como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar. [...] No entanto, as duas coisas permanecem vinculadas, uma vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia.

Para o autor, se o ponto de partida é falso – o direito é a lei positivada pelo Estado e a ciência jurídica é o meta-discurso que o estuda –, chega-se a um resultado também falso – que todo o fenômeno normativo explica-se através do direito positivo estatal, que é único e autêntico produtor do direito.

A formação jurídica exclusivamente dogmatista parte desse “equivoco fundamental” e, a partir daí, o que se constrói, é de difícil reparação, em termos pedagógicos, epistemológicos e práticos.

Para uma superação dialética deste problema fundamental, Lyra Filho propõe o reconhecimento de que há uma pluralidade de normas jurídico-sociais, e que essa pluralidade é jurígena, pois efetivamente cria o direito (1980b, p. 6). Há, no processo histórico-social, a criação de normas sociais por parte de classes e grupos antagônicos, embora, regra geral, sua formalização ou reconhecimento pela instância estatal não seja desprezível: para o autor, no entanto, a positivação é um mecanismo resultante (derivado) e não inicial.

O movimento histórico-social condiciona e, de certa forma, “define” o jurídico – no sentido dialético de totalidade e unidade de contrários, onde a normação das condutas em sociedade não se resume nem à lei positivada pelo Estado em determinado momento histórico nem se apresenta como dogma posto fora da História. As normas jurídicas são o mecanismo de manifestação desse direito em constante movimento.

Nesse sentido, propõe uma compreensão acerca da dialética *no* direito, a partir da visualização do movimento conflitual na História, para que o direito seja percebido em sua inteireza. Aponta Lyra Filho (1980a, p.30):

Se a expressão *direito positivo* mostra que tal direito carece de adjetivação, assim fica indicada a necessidade de conceptualizar o direito como *gerador* de positivities. A qualificação *direito positivo* indica o resultado de um processo *jurídico*, a própria nomogênese, com o pressuposto de um direito não-positivado, que também é direito. O meta-jurídico-positivo é jurídico a não ser que o jurídico-positivo esgote o direito e dispense, então, o adjetivo positivador. Para que o direito positivado exista, é preciso um direito não-positivado, que vá constituí-lo, *abrindo o leque de opções, entre o instrumento jurídico posto a serviço da dominação e o fundamento dos direitos de libertação*. (grifo nosso)

Para esta visão dialética, a produção estatal do Direito não é desmerecida, mas também não é percebida como dogma irrefutável, pois também há um conflito entre legalidade e legitimidade na construção dos imperativos da Justiça, que se atualiza neste processo. O direito, nesse mister, não é nem liberdade idealizada fora da história (a tese da dialética), nem norma positiva estatal controlada por uma classe dirigente a cada momento histórico (a antítese), mas a manifestação histórica da liberdade atualizada, liberdade positivada, direcionada à libertação (negação da negação) (LYRA FILHO,

1983, p. 51). A esse mecanismo de compreensão do direito, a partir de uma perspectiva dialética, Lyra Filho deu o nome de dialética social do Direito (1980b, p.13) – fundamental para a discussão sobre o campo teórico do *direito achado na rua* (SOUSA JÚNIOR, 1993), que dá sustentação crítica às lutas pelos direitos humanos, por exemplo.

Refletindo sobre o pensamento do ex-professor da UnB – uma das bases do pensamento jurídico crítico brasileiro e que influenciou bastante o pesquisador – acredita-se que a tese da conflituosidade é bastante importante para compreender o dogmatismo, pois ela problematiza os pontos de partida e aponta caminhos para uma desmistificação ideológica e epistemológica do direito.

No entanto, talvez seja possível construir um esquema dialético diferente, reconhecendo que a tarefa de encontrar uma “ontologia” dialética *dentro do* direito não é das mais fáceis. Propõe-se inverter novamente os termos: buscar uma tese negativa (o direito é mecanismo de justificação do poder e de manutenção de privilégios dos grupos e classes dominantes) e uma antítese positiva (no processo histórico-social, o direito pode aparecer como instrumento das classes e grupos oprimidos na construção da emancipação). Embora dialeticamente não importe tanto a “ordem dos fatores”, o fato é que conceber o resultado do processo dialético *no* direito como “manifestação da liberdade atualizada” pode ser também uma armadilha idealista, haja vista que essa liberdade atualizada historicamente não se dá *isoladamente dentro do direito*, mas, às vezes, *contra o direito* – daí sua natureza contraditória.

Por isso a necessidade de reafirmar dialeticamente o direito *enquanto parte* de uma totalidade e não, ele mesmo, uma totalidade. O critério de interpretação, portanto, poderia ser não uma perspectiva de “liberdade positivada” ou “liberdade atualizada historicamente”, mas sim a conceituação do direito enquanto *processo* resultante de conflitos sociais vazados em normas (ou seja, as normas atuam aqui como veículos destes conflitos mais amplos). Desta forma, embora ele seja utilizado hegemonicamente como um instrumento de opressão, é também direcionado para conquistas, transformando-se, por vezes, em instrumento – meio e não fim – para a emancipação.

Do ponto de vista da Educação Jurídica, as consequências dessa reflexão são as seguintes: o dogmatismo necessita dialogar com o “outro”, entendido este como o não-dogmático, o problematizado, o histórico. Nesse diálogo, esse caractere poderia perder sua base de sustentação (dos dogmas irrefutáveis fora da história), contando, obviamente, com a ajuda de outros ramos do conhecimento: história, antropologia,

política, economia, sociologia, filosofia etc. A esse abrir-se ao outro, chamamos interdisciplinaridade, que se relaciona – e se contrapõe – com o terceiro caractere do modelo central da formação jurídica, a unidisciplinaridade.

3.3.3 Unidisciplinaridade

A unidisciplinaridade pode ser entendida de várias maneiras, todas elas vinculadas a certo fechamento, enclausuramento do saber. Ou seja, a unidisciplinaridade estaria contraposta à idéia de interdisciplinaridade. A partir dessa contraposição inicial, identificamos quatro aspectos que, interligados, ajudam a entender essa característica do modelo central da educação jurídica.

O primeiro, de traço mais geral, diz respeito à já discutida questão da autonomia do próprio direito enquanto ciência. Resultado premente da consolidação moderna da idéia de conhecimento científico, fundada na divisão do trabalho intelectual, que aparece no século XIX para as Ciências Sociais, a argumentação de “fronteiras rígidas” para o direito definiu, historicamente, o que conhecemos por Ciência Jurídica – confundida com a dogmática, como já foi visto.

Em nome dessa autonomia do jurídico frente a outros conhecimentos científicos (sociológico, filosófico, político etc.), uma verdadeira muralha foi se construindo, com métodos próprios, centralidade do sujeito cognoscente afastado do objeto, a idéia de conhecimento claro, objetivo, sistemático, enfim, racional. (SANTOS, 2003, p. 66-67). A unidisciplinaridade seria nesse mister a idéia rigorosa de delimitar essas fronteiras do direito mesmo, buscando seu estatuto ontológico e epistemológico. Nesta delimitação no caso do direito, as normas definem seu objeto privilegiado (PÔRTO, 2000, p. 54). Como essa questão já foi discutida em outro espaço, acredita-se que é desnecessário retorná-la.

A unidisciplinaridade pode ser vista, também, como a falta de comunicação entre os chamados ramos autônomos do próprio direito. A formação é fragmentada em disciplinas que não dialogam entre si e produzem, por isso, um conhecimento também fragmentado (WARAT; CARDOSO, 1977, p. 63):

No campo do Direito já existem sociólogos jurídicos, lingüistas normativos, filósofos do Direito, epistemólogos jurídicos, etc. A riqueza do trabalho realizável através de uma reflexão interdisciplinar

leva a concluir que a segregação dos conteúdos disciplinares, ainda vigente, é arbitrária e arcaica.

Destarte, no modelo unidisciplinar, não se compreende, por exemplo, que o Estado e a Economia (objeto das disciplinas de Ciência e Economia Política), sejam os mesmos entes presentes no Direito Constitucional. Também não se compreende que a “força da Constituição” deve influenciar todo o ordenamento jurídico, inclusive o Direito Civil (presente praticamente nos cinco anos de curso): certamente a formação tipicamente privatista e individualista irá prevalecer a partir dessa fragmentação (SANTOS, 2003, p. 55-56).

Se assim ocorre nas disciplinas ditas dogmáticas, o que dizer das disciplinas de Filosofia e Sociologia Jurídicas, que não são tidas nem como jurídicas pela mentalidade unificante que se impôs nos cursos jurídicos, e, em certo sentido, até descartáveis. As formulações e questionamentos que tais disciplinas trazem para o seio do direito são vistas como ornamentos desinteressantes, o que relega tais saberes para uma órbita secundária nos currículos e na Ciência Jurídica.

Em terceiro lugar, a unidisciplinaridade pode ser enxergada a partir da ausência de temas transversais. A transversalidade significa a presença, mais ou menos constante, de temas e discussões que, por sua relevância social e acadêmica, demandam tratamento por várias disciplinas. Os olhares compartilhados tendem a explicar melhor o objeto, o olhar disciplinado tende a reduzi-lo. No modelo tradicional, o conhecimento é dividido em disciplinas que, para melhor digestão, são encapsuladas, classificadas e hierarquizadas (PÔRTO, 2002, p. 57). A ausência de transversalidade implica numa fragmentação do objeto e impede uma *busca constante* de uma compreensão totalizadora e crítica – não particularizante - do fenômeno jurídico.

Essa questão parece-nos nítida quando vê-se, p. ex., a temática dos direitos humanos que, por sua amplitude, relevância social e acadêmica, necessita desse tratamento transversal, relegada a segundo plano nos projetos político-pedagógicos e nas ementas das disciplinas (TAVARES In: SILVEIRA, 2007, p. 487). Para um estudante que já entra na Educação Superior com um conjunto de valores e aspirações que não passam pelo respeito e defesa incondicional desses direitos, a ausência da transversalidade contribui para uma cultura jurídico-política distanciada e descomprometida.

Em quarto lugar, podemos perceber a unidisciplinaridade como negação do saber popular, ou dos saberes populares. A visão conservadora, que enxerga na Universidade um espaço privilegiado e hermético de produção do saber científico, criou uma hierarquia entre o que produzimos dentro de seus muros e o que se encontra fora dela. Se não há, como dito alhures, diálogo entre os ramos do conhecimento e das disciplinas dentro do contexto jurídico - supostamente no mesmo “grau” de cientificidade -, aquilo que é do “senso comum” ou de fora desses muros (de “grau” considerado inferior, portanto), fica ainda mais à margem. A essa compartimentalização da Universidade está atrelado um *status* de superioridade, que indica a sociedade como depositária, aprendiz dos saberes acadêmicos.

A unidisciplinaridade, destarte, pode ser entendida como a falta de aproximação entre o saber acadêmico e o saber popular, tão cara à noção de extensão universitária, sobretudo na perspectiva popular. A extensão popular é conceituada por Mello Neto (2006) como o trabalho social útil direcionado a interligar ensino e pesquisa, realizado com intencionalidade política, de aproximação dialética entre os saberes produzidos pelas classes e grupos oprimidos, na perspectiva de transformação social, redundando na produção de novos conhecimentos. A unidisciplinaridade, portanto, nem reconhece essa dimensão epistemológica da extensão tampouco privilegia este tipo de conhecimento.

Refletindo sobre todo esse processo de construção do modelo central de Educação Jurídica, é possível perceber que a Turma “Evandro Lins e Silva” busca colocar à prova este paradigma. Alguns elementos centrais que caracterizam a proposta e que, ironicamente, foram objeto das principais críticas, podem ser explicadas pelo incômodo e estranhamento que a iniciativa pode causar dentro de um curso jurídico.

Nesse sentido, este capítulo buscou demonstrar que a arena de embates que informam os cursos jurídicos no Brasil em seu modelo central é bastante impermeável à transformações. Para refletir se a experiência da Turma é uma forma de repensar esse modelo, é preciso também contrapor os elementos deste capítulo com o processo de construção da Educação do Campo enquanto um Direito Humano.

4 - EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO HUMANO: UMA LEITURA CRÍTICO-DIALÉTICA

Com base nas reflexões feitas no capítulo anterior, foi possível afirmar o caráter conservador e impermeável do modelo central de Educação Jurídica – fato que já ajudaria, por si só, a compreender melhor os conflitos derivados da criação da Turma “Evandro Lins e Silva”.

Para aprofundar o presente trabalho, pode-se visualizar o conflito entre aquele modelo central e a Educação do Campo, enquanto resultado de diversos processos sociais para conceber políticas públicas específicas para as populações do campo e vazá-las em normas. Este capítulo, portanto, trata do mesmo processo de reflexão dialética entre as duas “Educações”, mas num segundo nível de explicação sobre a criação da Turma e os conflitos que ela gerou.

Para tal, é possível também perceber diferenças entre as concepções de direitos humanos que cada proposta carrega, demandando uma discussão preliminar sobre os direitos humanos para depois aplicar essa fundamentação à educação do campo e ao PRONERA, enquanto política pública resultante.

4.1 Problematizando uma noção crítico-dialética de direitos humanos

Um dos capítulos mais divergentes e interessantes da história ocidental relaciona-se com a propagada ambivalência dos direitos humanos: no mesmo momento histórico – sobretudo no contexto pós segunda guerra mundial – em que estes direitos se formalizam e aparecem no cotidiano dos cidadãos(ãs) e no discurso e práticas das instituições nacionais e supranacionais, relatam-se mais e mais casos de sua violação sistemática, elevados ao grau de barbárie em diversas ocasiões.

Há, portanto, uma infeliz relação entre a progressiva formalização ou positivação destes direitos em âmbito nacional e internacional (geralmente no âmbito de convenções e declarações de direitos que, no caso brasileiro, se integram ao ordenamento jurídico⁵³) e o recorrente relato dos casos de sua violação. Poder-se-ia até

⁵³ No caso brasileiro, o art. 5º da CF/88, em seus §§ 2 e 3º, disciplinam que os direitos e garantias presentes na Constituição não excluem os outros decorrentes dos tratados internacionais de que o Estado Brasileiro seja parte. Após a Emenda Constitucional nº 45 de 2004, o procedimento para que os tratados de direitos humanos se integrem com *status* constitucional foi também definido: votação em dois turnos em cada casa do Congresso, com um mínimo de três quintos dos votos dos respectivos membros.

afirmar que, se há um “fundamento universal ou universalista” dos direitos humanos, este consubstanciaria justamente a sua violação. Como aponta Herrera Flores:

[...] temos essas pautas mínimas, que já não necessitam de novas reflexões e que, ademais, são universais. Mas só de olhar a história dos direitos humanos de 1948 para cá, ou seja, se só temos presentes os mais de 60 anos de vida da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que vemos, em primeiro lugar, é uma sucessão contínua, às vezes quase sistemática, de violações (HERRERA FLORES, 2009b, p. 47-48)

Também no âmbito da Academia nunca se falou tanto em direitos humanos: seja por sua aceitação como “tema do momento” nos corredores das Faculdades e nos órgãos de fomento à pesquisa; seja pelo risco de sua inofensividade enquanto uma resposta fraca a problemas muito fortes; seja, por fim, por sua capacidade de se adaptar a discursos bastante distintos. Afirmava o Prof. Manuel Atienza, ainda no início da década de 80, que:

en efecto, existen interpretaciones muy diversas de los derechos humanos y hoy incluso podría hablarse de una cierta pérdida de sentido del concepto desde el momento en que la expresión “derechos humanos” está tan cargada de emotividad favorable que todas las ideologías políticas parecen estar de acuerdo en la afirmación de que los derechos humanos constituyen el contenido fundamental de la idea de justicia. Dicho de otra forma: a fuerza de significarlo todo (o, al menos, de usarse para justificarlo todo) los derechos humanos corren el riesgo de acabar por no significar nada (ATIENZA, 1983, p. 2).

Com efeito, é preciso “assumir o risco” de ressignificar ou problematizar os direitos humanos, para que estes representem “algo” importante, mesmo que não representem “tudo”. De outro lado, percebe-se que as possibilidades jurídico-políticas de atuação que têm por alicerce estes direitos, somam-se hoje a uma rede de investigação e reflexão bastante amplas e heterogêneas, demandando, pois, uma certa tomada de posição preliminar.

Sob a aparente forma ornamental, desinteressada ou lógico-formal com que comumente são tratados os direitos humanos, estes aparecem como recurso político e ideológico para as classes e grupos sociais em conflito (LYRA FILHO, 1980a, p.30) – é como se, diante da relativa eficácia discursiva destes direitos, todos quisessem utilizá-lo para legitimarem suas posturas.

Desta forma – compreendendo-se como parte desse exercício tanto prático quanto teórico –, o pesquisador decidiu iniciar este capítulo, que fala sobre educação do campo como um direito humano, com alguns apontamentos para uma percepção alternativa desses direitos. Ou seja, antes mesmo de refletir sobre “objetos científicos” e sua “purezas conceituais” – caras à tradição liberal –, é preciso reconhecer suas múltiplas determinações e relações. Os direitos humanos são “algo” concreto, parafraseando Marx na sua *Crítica da Economia Política*, por conta de suas múltiplas determinações (MARX, 2007, p. 256).

Sem as conexões com o mundo real, suas possibilidades e limites, continuar-se-ia a defender indistintamente noções de direitos humanos de forma tautológica e essencializada, tal como “direitos inerentes à pessoa humana”, ou “direitos inatos”, ou ainda como “direitos naturais anteriores ao pacto social” – próprias das doutrinas jusnaturalistas. Dessa forma, os direitos humanos aparecem como dados permanentes de um passado saudoso, desistoricizando o que é produto social. Além disso, essa tautologia exerce um papel ideológico, pois autonomiza a “idéia” do seu contexto material, dando-lhe uma vida própria, transcendental ou metafísica, como “autodeterminação do conceito” (MARX, 2007, p. 49-50).

É necessário, também, problematizar a suposta evolução linear das doutrinas jusnaturalistas⁵⁴ para o juspositivismo. Como afirmado no capítulo 2 desta dissertação, o juspositivismo acaba por exercer suas essencializações e construir tautologias, só que utilizando o mecanismo político estatal como sua mola propulsora, tornando-se um fim em si mesmo. A argumentação é basicamente a seguinte: tal como a realização do Espírito Objetivo em Hegel, na sua *Filosofia do Direito* (1997, p. 216, *passim*), o Estado, autêntico e único produtor do Direito, realizando a liberdade mais plena e positiva, transforma em pretensões tuteladas os direitos humanos. Por estarem estes

⁵⁴ É importante perceber a função primordial exercida pelo chamado contratualismo e a doutrina dos direitos naturais como mecanismo indutor do que chamamos hoje de juspositivismo: para o rompimento com o modelo organicista aristotélico (no qual os indivíduos são parte de um todo mais importante que eles e ao qual devem sua própria existência e realização pessoal), foi necessária a criação de um mecanismo *humano* de “justificação racional” do próprio Estado, que passa a ser concebido como resultado da opção de indivíduos livres para fugir do estado de insegurança e/ou incerteza anterior. Essa criação moderna através de um instrumento chamado de contrato – seja ele um pacto de submissão, como em Hobbes, ou uma manifestação da vontade geral, como em Rousseau – é a porta de entrada para a afirmação de direitos individuais, que na comunidade política resulta em direitos positivos e tutelados pelo mesmo Estado. Embora a justificativa filosófica dos chamados contratualistas se baseiem na tese dos chamados direitos naturais, o fato é que se abrem duas portas fundamentais a partir de então: por um lado, a secularização da política e, por outro, a positivação de direitos através do Estado –, ambos processos essenciais para compreender o juspositivismo. Para mais, consultar: Wolkmer (1990), Borón (2006), Weffort (2006) e Streck e Morais (2010).

direitos vazados em normas jurídicas, já possuem o maior grau de concretude possível dentro de uma formação social⁵⁵.

Embora, atualmente, seja mais plausível e coerente falar numa prevalência das diversas concepções positivistas no campo do direito, da qual já se falou no capítulo anterior, a questão da fundamentação dos direitos humanos e suas críticas, além da própria “naturalização” do processo de positivação dos direitos humanos como fim em si mesmo, constituem problemas bastante importantes para uma concepção crítico-dialética. É preciso, portanto, fugir dessas dicotomias e buscar outras configurações, que possam ser úteis para a sua concretização e, ao mesmo tempo, ser um mecanismo produtor de novas possibilidades teóricas.

Para tal, busca-se refletir a partir de uma dicotomia básica, na esteira da proposta teórica de Joaquín Herrera Flores (2009a, p. 32), onde há, no mínimo, dois paradigmas para conceber os direitos humanos: uma teoria tradicional – que chamamos de liberal-individualista – e outra teoria crítico-dialética dos direitos humanos, mais condizente com os objetivos e reflexões presentes no texto e nas opções do pesquisador.

A fundamentação liberal-individualista presente na teoria tradicional dos direitos humanos é analisada a partir do pensamento de Norberto Bobbio, compreendendo que sua obra representa um “liberalismo crítico”, pois aponta alguns limites da teoria liberal, embora se subsumindo a essa tradição teórica. Como não é intenção do pesquisador aprofundar indefinidamente as questões sobre o liberalismo e suas contradições, pois fugiria do objeto da pesquisa, coloca-se Bobbio em uma posição privilegiada para elencarmos as críticas, considerando que mesmo o seu liberalismo crítico conforma um pensamento tradicional dos direitos humanos. Conceitos como de Estado de Direito, Liberalismo, Contratualismo e Democracia constituem o que se poderia chamar de uma “enciclopédia bobbiana” sobre os direitos humanos – temas estes que, dentro dos moldes de uma teoria tradicional, acabam por ser insuficientes e funcionais ao modelo vigente.

Já a teoria crítico-dialética toma como referencial a obra de Joaquín Herrera Flores, conjugando-a com as reflexões do campo marxista e das teorias do *direito*

⁵⁵ Toma-se por base a discussão de Hegel na Filosofia do Direito por dois motivos que podem o aproximar-se do juspositivismo: primeiramente, pela crítica à chamada doutrina dos direitos naturais, que representa essa transição entre a “justificação racional” e a “objetivação estatal”, citada na nota acima; em segundo lugar porque, a rigor, várias das reflexões atuais sobre o Estado de Direito (enquanto síntese e limite de qualquer formulação em teoria política), acaba por repetir – conscientemente ou não – a formulação do grande idealista alemão.

achado na rua. Embora apresentadas como elemento preliminar nesta parte do trabalho, tais reflexões estarão presentes durante todo o capítulo. Justamente por isso, buscar-se-á somente uma reflexão geral, apresentando a moldura conceitual que foi desenvolvida mais à frente.

4.1.1 A fundamentação liberal-individualista dos direitos humanos

Falar em concepção liberal ou fundamentação liberal-individualista dos direitos humanos é voltar o olhar para diversos mecanismos sociais, teóricos, institucionais e políticos que foram consolidando um certo modo de pensar os direitos vinculados a uma certa tradição filosófico-especulativa (individualismo ontológico e metodológico), pressupostos jurídico-políticos (contratualismo, jusnaturalismo) e uma dimensão econômica (livre-cambismo, propriedade individual, liberdade econômica). No curso da história européia, essa conjugação permite o rompimento com o Antigo Regime e, ao mesmo tempo, a afirmação de possibilidades novas para a estrutura sócioeconômica ascendente, que tinha no liberalismo um de seus principais fundamentos teóricos.

Desta forma, a teoria tradicional dos direitos humanos necessitaria de um ou mais destes componentes conjugados para racionalizar os seus mecanismos de convencimento, ou mais propriamente, de construção de hegemonia⁵⁶.

Pode-se falar, com base em Bobbio e seu estudo dos clássicos, que o discurso liberal – ao menos no que interessa à teoria dos direitos humanos no momento – sempre volta seu olhar para uma dicotomia entre liberdade (individual) *versus* poder (estatal). Esta dicotomia acaba remetendo ao que se pode caracterizar de “conceito mínimo” de liberalismo⁵⁷, que é estudado, classificado e explicado pelo autor. Na obra “Liberalismo e democracia”, Bobbio explica em síntese que:

⁵⁶O termo hegemonia aqui é utilizado no sentido do pensador italiano Antônio Gramsci, como capacidade de direção intelectual e moral que as classes imprimem em seu projeto “totalizador”, abrangendo um equilíbrio entre coerção e consentimento. Desta forma, abrange tanto os aspectos econômicos quanto culturais, políticos, ideológicos etc. Para mais, ver GRAMSCI (1989) e FEITOSA (2008).

⁵⁷Fala-se em conceito mínimo com base na “definição mínima” de democracia de Bobbio, defendida na obra *O futuro da democracia* (1986). A democracia, para o autor, é vista como a conjugação de dois esforços: de um lado, a defesa de *regras de procedimento* mínimos que delimitem *quem* pode tomar legitimamente as decisões coletivas, e de outro, que sejam garantidas certas liberdades (direitos individuais), como pré-requisitos para as “regras do jogo” (1986, p. 20). As questões primordiais que se colocam para essa teoria política da democracia são: “Quem pode, no atual modelo de sociabilidade, construir as regras do jogo?”, e ainda: “Qual o papel – de conformismo ou indignação – que a democracia procedimental exerce num mundo absurdamente desigual como o nosso?”.

Enquanto o curso histórico procede de um *estado inicial de servidão* a estados sucessivos de *conquista de espaços de liberdade* por parte dos sujeitos, através de um *processo de gradual liberalização*, a doutrina percorre o caminho inverso, na medida em que *parte da hipótese de um estado inicial de liberdade*, e apenas enquanto concebe o homem como *naturalmente livre* é que consegue *construir a sociedade política* como uma sociedade com soberania *limitada*. Em substância, a doutrina, especialmente a doutrina dos direitos naturais, inverte o andamento do curso histórico, colocando no início como fundamento, e portanto como *prius*, aquilo que é historicamente o resultado, o *posterius* (*grifo nosso*) (2000, p. 14-15).

Para Bobbio, portanto, a “conquista de espaços de liberdade” num quadro de servidão que caracterizava o modelo anterior tem, nas declarações de direitos humanos, um forte componente tanto simbólico quanto material para afirmação dos indivíduos enquanto detentores (sujeitos) de direitos. Com efeito, este conceito mínimo de liberalismo que ajuda a fundamentar os direitos humanos, estaria tentando conjugar conceitualmente uma multiplicidade de concepções de mundo e de aspirações políticas próprias da modernidade⁵⁸. E nisso o autor não poupa elogios à tradição individualista e contratualista moderna (BOBBIO, 2000, p. 16):

O contratualismo moderno representa uma verdadeira reviravolta na história do pensamento político dominado pelo organicismo na medida em que, subvertendo as relações entre indivíduo e sociedade, faz da sociedade não mais um fato natural, a existir independentemente da vontade dos indivíduos, mas um corpo artificial, criado pelos indivíduos à sua imagem e semelhança e para a satisfação de seus interesses e carência e o mais amplo exercício de seus direitos. [...] Sem individualismo não há liberalismo.

De outro lado, a teoria tradicional dos direitos humanos necessita de uma concepção de Estado, de onde emergem as questões sobre o Estado de Direito, assumindo um papel bastante importante. O Estado de Direito seria, portanto, aquele modelo que representa “não só subordinação dos poderes públicos de qualquer grau às leis gerais do país, [...] mas também subordinação das leis ao limite material do reconhecimento de alguns direitos fundamentais considerados constitucionalmente” (BOBBIO, 2000, p. 18-19).

Para o pensador italiano Danilo Zolo, o Estado de Direito surge através da conjugação de três tradições diferentes, mas análogas, de definir o Estado numa

⁵⁸ Vale salientar que Bobbio não relativiza essa noção de modernidade como uma compreensão ocidental e europeia de modernidade.

concepção liberal: o *Rechtsstaat* (alemão), o *Rule of Law* (inglês e norte-americano) e o *État de Droit* (francês). Este modelo poderia ser entendido como

um Estado moderno no qual ao ordenamento jurídico – não a outros subsistemas funcionais – é atribuída a tarefa de “garantir” os direitos individuais, restando a natural tendência do poder político a expandir-se e a operar de maneira arbitrária (ZOLO, 2006, p. 11).

Desta forma, o Estado de direito conecta dois pressupostos político-filosóficos apresentados por Danilo Zolo na introdução de seu livro *Estado de Direito: o “pessimismo potestativo” e o “otimismo normativo”* (ZOLO, 2006, p. 30). O pessimismo potestativo representa a tese clássica do liberalismo europeu na qual todo poder é “funcionalmente necessário e socialmente perigoso” e que, por isso, necessita sempre de limitação (ZOLO, 2006, p. 31). O otimismo normativo determina a confiança na utilização do instrumento jurídico, que teria “força” suficiente para, por um lado, vincular os poderes ao respeito das regras gerais e afirmar os direitos individuais indispensáveis à ordem, coesão e estabilidade do corpo político (ZOLO, 2006, p. 32-34).

Desta forma, esta teoria tradicional dos direitos humanos traz dentro de si uma perspectiva importante no seu plano teórico-metodológico: afirmar direitos individuais é o mecanismo, por excelência, de limitar o poder. Há uma nítida dicotomia – para Bobbio, fundante do próprio pensamento liberal – entre liberdade e Poder: “Há uma acepção de liberdade – que é a acepção prevalecente na tradição liberal – segundo a qual ‘liberdade’ e ‘poder’ são dois termos antitéticos, que denotam duas realidades em contraste entre si” (BOBBIO, 1986, p. 20). Esta fórmula pode ser sintetizada no seguinte trecho:

[...] uma vez definida a liberdade no sentido predominante da doutrina liberal como liberdade *em relação ao Estado*, o processo de formação do Estado liberal pode ser identificado com o progressivo alargamento da esfera de liberdade do indivíduo, diante dos poderes públicos [...], com a progressiva emancipação da sociedade ou da sociedade civil, no sentido hegeliano e marxiano, em relação ao Estado (BOBBIO, 1986, p. 22).

Com efeito, se a noção tradicional busca avançar na crítica ao *Ancien Régime*, o faz a partir de uma perspectiva que se poderia chamar de “politicista”⁵⁹, na qual, em regra, as respostas da teoria política estão “nela mesma”. E ainda, a partir de uma noção de liberdade como autonomia, sempre individualizada e individualizante. Embora com formulações importantes, esse plano vai se repetir na obra *A era dos direitos* (2004), considerado por muitos um *Vade mecum* dos direitos humanos (dada a sua difusão e importância).

No livro Norberto Bobbio retoma Kant para afirmar a noção de direitos humanos como “sinal dos tempos” e de “progresso moral da humanidade”. Em síntese, o autor identifica uma progressiva e difícil trajetória de afirmação de direitos, que constitui uma conquista civilizacional sem precedentes: é a substituição da “Era dos deveres”, dos súditos para com o príncipe, pela “Era dos direitos”, dos cidadãos enquanto sujeitos de direito. Tal processo, para Bobbio, ocorre *pari passu* com o estabelecimento do Estado de Direito (2004, p.78).

Além desse deslocamento da “Era dos deveres” para a “Era dos direitos”, Bobbio defende que há um processo de “síntese dialética” na construção dos direitos humanos no séc. XX. Primeiramente, há uma afirmação universal derivada do direito natural; posteriormente, uma positivação de caráter nacional, na Declaração dos Povos da Virgínia, em 1786, e depois na Revolução Francesa (no caso, com a Constituição de 1791). Chegar-se-ia numa síntese – provisória e incompleta, mas importante – na famosa Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, simultaneamente universal e positivada:

A Declaração Universal contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais (BOBBIO, 2004, p.50).

Após esta síntese, decorreria um novo processo, agora de diferenciação e especificação de direitos (mulheres, idosos, crianças etc.), ainda em construção, mas indicando um futuro promissor comprometido com sua realização (2004, p. 79). Inclusive porque a Declaração Universal de 1948 representaria a conjugação das três principais ideologias políticas do século: “liberdade, igualdade e fraternidade” seriam os

⁵⁹ Fala-se em politicismo com a mesma estratégia que os críticos do marxismo rotulam o pensamento de Marx como economicista. A esse respeito, ver BORÓN (2006).

principais valores defendidos, respectivamente, pelo liberalismo, pelo socialismo e pela doutrina social da Igreja (BOBBIO, 2004, p. 82 *passim*). A universalidade destes direitos e a sua concretização decorreriam, portanto, também desse caráter consensual, no sentido de que um sistema de valores é considerado de fato universal, pois foi explicitamente declarada a sua validade e capacidade de reger os destinos da comunidade futura (BOBBIO, 2004, p. 46).

Desta construção teórica, Bobbio retira uma máxima bastante difundida: “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.” (2004, p. 43).

Por fim, seria possível afirmar o mérito da construção bobbiana acerca dos direitos humanos⁶⁰ na afirmação de seu caráter histórico e na impossibilidade de sua fundamentação absoluta:

O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc.[...] Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. Não se concebe como seja possível atribuir um fundamento absoluto a direitos historicamente relativos (BOBBIO, 2004, p.38).

Destas considerações acerca da concepção tradicional de direitos humanos, pode-se observar: uma relação quase identitária com o liberalismo (aqui ainda no plano ético-político⁶¹); uma forte defesa do chamado Estado de Direito; uma confiança nos mecanismos jurídicos de limitação do poder; a busca de uma separação nítida entre liberdade/indivíduo X Poder/Estado, enquanto termos dicotômicos; e, por fim, a caracterização dos direitos humanos como sinal de um progresso da humanidade através

⁶⁰ Mais propriamente nos “direitos do homem”, na tradução italiana.

⁶¹ Na tradição italiana, há uma diferenciação entre o chamado liberalismo ético-político, ou somente liberalismo, e o liberalismo econômico, chamado de liberismo. A relação entre essas duas esferas será analisada logo a seguir.

da sua afirmação nas diversas declarações de direitos, reconhecendo-os como um produto histórico universal (ou, no mínimo, universalizante).

Do ponto de vista teórico-metodológico, portanto, pode-se afirmar que Bobbio privilegia o “pensamento liberal”, ou seja, como a doutrina liberal se consolidou teoricamente. Com efeito, sua opção é rica no que tange ao refinamento conceitual e à atualização crítica de alguns dos pressupostos liberais, mas perde na sua contextualização histórica e na mediação entre fatos e teoria.

Justamente por isso, é necessário problematizar esses elementos que constituem o “núcleo duro” das discussões sobre liberalismo e direitos humanos, buscando colocar questões que representam os limites dessa concepção.

Dentro desta perspectiva, Herrera Flores, apoiando-se em Slavoj Žižek, aponta que Bobbio – conscientemente ou não – acaba por construir uma “proibição de pensar”⁶², já que o “problema da fundamentação” se resolve em “problema de efetivação”. Se há uma busca para refletir fora dos “marcos estabelecidos”, corre-se um risco enorme: “Ou seja, ou assumimos acriticamente as propostas dos pais fundadores que fecharam toda possibilidade de novas fundamentações e novas problemáticas, ou cairemos indefectivelmente em mãos dos inimigos da democracia e das liberdades.” (HERRERA FLORES, 2009b, p. 46).

Como afirmado no início do capítulo, o pesquisador opta por correr esse risco. Para tal, passar-se-á a analisar a concepção crítico-dialética dos direitos humanos partindo de duas chaves de leitura que o próprio professor de Turim ofereceu, buscando tanto problematizar limites e críticas a essa concepção tradicional quanto afirmar o plano de uma concepção crítico-dialética destes direitos.

4.1.2 Elementos para uma concepção crítico-dialética dos direitos humanos

Primeiramente, é necessário voltar criticamente à discussão sobre o liberalismo. É possível discutir nessa altura uma passagem bastante esclarecedora sobre a opção teórico-metodológica (e também política) de Bobbio. Nesta passagem, o autor discute elementos históricos sobre o surgimento do Estado liberal:

⁶² Em alemão, *Denkverbote*. Herrera Flores utiliza o texto *Quien dijo totalitarismo?* do esloveno (ŽIŽEK, 2002).

[...] é um fato que a história do Estado liberal coincide, de um lado, com o fim dos Estados confessionais [...] e, de outro lado, com o fim dos privilégios e dos vínculos feudais e com a exigência de livre disposição dos bens e da liberdade de troca, que assinala *o nascimento e o desenvolvimento da sociedade mercantil burguesa* (BOBBIO, 1986, p. 22).

Esta passagem oferece uma chave de leitura sobre a relação de Bobbio com o tema do liberalismo – e também dos direitos humanos. Nela, o autor admite a relação – latente, e por muitas vezes esquecida – do surgimento do liberalismo (e, como consequência, dos direitos individuais tidos como primeiros “representantes” dos direitos humanos) com o nascimento da sociedade mercantil burguesa.

Já no seu livro *O futuro da democracia* (BOBBIO, 1986, p. 111), esta relação complexa aparece de forma límpida:

[...] *o liberalismo é um movimento de idéias* que passa através de diversos autores diferentes entre si, com Locke, Montesquieu, Kant, Adam Smith, Humboldt, Constant, John Stuart Mill, Tocqueville, para lembrar o nome de autores elevados ao céu dos clássicos. Porém, por mais numerosos que possam ser os aspectos sob os quais se apresenta a doutrina liberal passando de autor a autor, já que é boa regra não multiplicar os entes, considero que, mesmo ao término do discurso que estou fazendo, *os aspectos fundamentais são o econômico e o político, e por isso merecem estar sempre presentes.*

O liberalismo é, como teoria econômica, fator da economia de mercado; como teoria política, é fator do estado que governe o menos possível ou, como se diz hoje, do estado mínimo (isto é, reduzido ao mínimo necessário) (grifos nossos).

Mais à frente, no mesmo texto, o autor vai afirmar que, embora as relações entre o político e o econômico sejam “fundamentais” na discussão sobre liberalismo, é possível e convém separar as esferas, configurando, na opinião do pesquisador, um dos principais equívocos da teoria liberal:

Porém, as duas teorias são independentes uma da outra e é melhor considerá-las separadamente. São independentes porque a teoria dos limites do poder do estado não se refere apenas à intervenção na esfera econômica, mas se estende à esfera espiritual ou ético-religiosa. (BOBBIO, 1986, p. 111).

Esta relação é bastante importante para iniciar a problematização da teoria tradicional dos direitos humanos: em regra, as construções liberais sobre os direitos humanos reconhecem essa relação entre direitos humanos e sociedade burguesa, mas

elas desaparecem no decorrer das teorias, num certo deslocamento para o “mundo das idéias” ou das doutrinas políticas em sentido estrito. No que tange a Bobbio, ao mesmo tempo em que o autor reconhece a relação histórica dos temas, que devem estar sempre presentes, opta-se por uma discussão no plano do liberalismo ético-político, ou seja, por uma faceta do que se pode chamar de “história do pensamento político liberal”

Esta opção, obviamente, tem conseqüências tanto teóricas quanto políticas, pois – para uma teoria dos direitos humanos que se pretenda contextualizada e orientada politicamente no sentido emancipatório – negar as contradições dessas esferas ou relegá-las ao “plano das idéias” não permite um avanço, mas sim uma confusão, que deve ser corretamente mediada.

Na discussão sobre democracia e liberalismo e sobre liberdade e igualdade – todos temas fundamentais para os direitos humanos – Bobbio afirma não só uma relação de compatibilidade entre democracia e liberalismo, mas também de prolongamento “quase natural” dos dois: “[...] a democracia pode ser considerada como o natural desenvolvimento do Estado liberal apenas se tomada *não pelo lado de seu ideal igualitário*, mas pelo lado da sua fórmula política, que é, como se viu, a soberania popular” (grifo nosso). E finaliza: “Hoje, Estados liberais não-democráticos não seriam mais concebíveis, nem Estados democráticos que não fossem também liberais” (BOBBIO, 1986, p. 42-43). Bobbio assume, portanto, uma postura de confiança acerca do liberalismo, chegando ao apogeu de elencar o Estado liberal como um “critério de interpretação histórica” (BOBBIO, 1986, p. 30).

No entanto, o próprio autor reconhece a debilidade dessa relação estabelecida entre o pensamento liberal e o movimento histórico das sociedades liberais, dando razão aos socialistas no plano histórico:

A maior parte dos escritores socialistas e dos movimentos que neles se inspiraram identificaram o liberalismo – *com ou sem razão, mas no plano histórico certamente com razão* – com a defesa da liberdade econômica e, portanto, com a defesa da propriedade individual como única garantia da liberdade econômica, entendida por sua vez como pressuposto necessário da real explicação de todas as outras liberdades (BOBBIO, 2000, p. 80).

Bobbio afirma, portanto, que, *no plano histórico*, o liberalismo se constitui a partir da relação entre liberdade no plano econômico e no plano ético-político. Para a teoria dos direitos humanos, isso significa afirmar que, no rol dos direitos humanos, não

se pode olvidar a liberdade (sempre no plano individual), a segurança (jurídica) e a propriedade (privada). As duas primeiras são garantias contra o “arbítrio do poder” de interferir naquela esfera individual inviolável, da qual a terceira representa a própria objetivação enquanto “fruto do trabalho” dos homens livres e racionais desde seu estado de natureza – para lembrar John Locke e seu conceito de *property* (vida, liberdade e bens) (LOCKE, 1994, p. 97).

Tendo em vista esta chave de leitura que o próprio Bobbio oferece, pode-se utilizar o filósofo – também italiano – Domenico Losurdo, na obra *Contra-história do liberalismo*, para servir de contraponto crítico a essas reflexões.

Na obra em comento, o autor decide demonstrar, através de uma abordagem diferente, algumas questões geralmente não discutidas quando se restringe somente à história do pensamento político liberal. Nesse sentido, o autor justifica no início do trabalho o porquê do nome “Contra-história”:

É só para chamar a atenção sobre aspectos até agora ampla e injustamente ocultados. [...] trata-se de uma história, da qual é necessário apenas focalizar o objeto: *não o pensamento liberal em sua abstrata pureza, mas o liberalismo, quer dizer, o movimento e as sociedades liberais em sua concretização* (LOSURDO, 2006, p. 11-12).

Ao chamar de “Contra-história”, na verdade, há uma opção do autor pelo ponto de vista da “história material”, num enfoque “crítico-dialético” – importante para as discussões sobre direitos humanos. E para tal, busca fontes do próprio pensamento liberal, na qual quer focalizar aspectos geralmente colocados à margem, privilegiando não os conceitos isoladamente, mas as sociedades liberais, suas relações políticas e sociais (LOSURDO, 2006, p. 11-12). Afinal, do ponto de vista marxiano, o isolamento da “idéia” como construção autônoma, em relação às relações materiais, é fruto de severas críticas, apontadas como “enganações idealistas” n’*A ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

O liberalismo, para Losurdo, portanto, não é só doutrina política, mas processo histórico-social determinado. Aqui seria necessário recordar as palavras de Marx, também n’*A Ideologia Alemã*, acerca da concepção materialista de história: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Desta forma, Domenico Losurdo constrói uma metodologia que utiliza fontes diversas, que vão de escritos políticos, correspondências, discursos parlamentares, atas, legislações e até declarações de direitos. Aqui se apresentam apenas alguns dos exemplos extraídos do autor, que, de certa forma, dialogam com – mas não referendam – as disposições trazidas por Bobbio acerca do liberalismo e seus autores.

A primeira questão refere-se à relação entre liberalismo e escravidão. John Locke, como foi ressaltado acima, é considerado por muitos o “pai do liberalismo”, sendo conhecido e respeitado pela sua intransigente defesa dos direitos naturais à propriedade. Além disso, foi severo crítico ao “regime de escravidão política” que o absolutismo monárquico queria impor na Inglaterra. No entanto, poucos sabem que o mesmo foi acionista da *Royal African Company*⁶³ (LOSURDO, 2006, p. 36) e participou da redação da norma constitucional americana pela qual “todo homem livre da Carolina deve ter *absoluto* poder e autoridade sobre os seus escravos negros seja qual for sua opinião e religião” (LOSURDO, 2006, p. 15). Da mesma forma quanto aos “índios selvagens, que são qualificados como bestas selvagens que impedem o homem de viver em sociedade ou segurança, podendo ser destruídos como animais (leão ou tigre) (apud LOSURDO, 2006, p. 36).

Da mesma forma, Stuart Mill, que é admirado por Bobbio na relação que estabelece entre filosofia utilitarista e liberal, que, em dado momento, “passam a andar juntas” (BOBBIO, 1986, p. 64), justifica a escravidão para povos selvagens: “‘qualquer meio’ é lícito para quem assume a tarefa de educar as ‘tribos selvagens’; a escravidão às vezes é uma passagem obrigatória para conduzi-las ao trabalho e torná-las úteis à civilização e ao progresso” (apud LOSURDO, 2006, p. 19).

Losurdo também vai caracterizar as contradições referentes à Revolução Americana e à Declaração da Virgínia: “em trinta e dois dos primeiros trinta e seis anos de vida dos EUA, quem ocupa o cargo de Presidente são os proprietários de escravos provenientes da Virgínia”. Acrescenta que três dos principais estadistas americanos, George Washington, James Madison e Thomas Jefferson, autores da Declaração de Independência e da Constituição de 1787, eram proprietários de escravos (LOSURDO, 2006, p. 24).

Já para Alexis de Tocqueville, considerado por Bobbio, “um liberal não-democrata” (BOBBIO, 2000, p. 56), a objeção de Losurdo é ainda mais incisiva,

⁶³ Companhia Inglesa responsável pelo tráfico de escravos.

demonstrando o sentimento reacionário de Tocqueville quanto a qualquer transformação revolucionária, pois se contraporía a preceitos divinos. Para o autor, seria necessário difundir

[...] entre as classes operárias [...] alguma noção, entre as mais elementares e mais certas, da economia política que os leve a compreender, por exemplo, o que de permanente e necessário há nas leis econômicas que regem o nível dos salários; porque essas leis, *sendo de qualquer maneira de direito divino*, enquanto derivam da natureza do homem e da própria estrutura da sociedade, são postas fora do alcance das revoluções (*apud* LOSURDO, 2006, p. 208)

Curioso é que, ao tratar das “promessas não-cumpridas da democracia”, Bobbio vai falar justamente da diferença substancial entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a concretização, e vai usar alguns desses autores como referência. No item 3 do Capítulo sobre o futuro da democracia (da obra de mesmo nome), ao falar da diferença entre os “ideais democráticos” e a “matéria bruta” na qual se transformaram, Bobbio revela confiança “no pensamento liberal e democrático de um Locke, de um Rousseau, de um Tocqueville, de um Bentham e de um John Stuart Mill”, que acabou por não se concretizar (BOBBIO, 1986, p. 21).

Independentemente destas críticas feitas aos liberais, às revoluções burguesas e sua dialética entre emancipação e des-emancipação (LOSURDO, 2006, p. 359), o que desponta das reflexões de Losurdo é o necessário senso crítico com base não só nas formulações teóricas, mas também no movimento histórico nos quais as idéias se fundamentam. É necessário desmistificar essas construções teóricas, demonstrando que a diferença não é só metodológica, mas também política, dadas as conseqüências retiradas de cada pensador para a teoria política e, no caso específico, dos direitos humanos. E nesse sentido, o próprio autor não desmerece os méritos do liberalismo:

[...] os méritos do liberalismo são importantes e evidentes demais para que haja necessidade de atribuir-lhes outros, totalmente imaginários. Faz parte desses últimos a presumida capacidade espontânea de auto-correção que frequentemente lhe é atribuída (LOSURDO, 2006, p. 361).

Com efeito, para uma concepção crítico-dialética dos direitos humanos, portanto, não é possível dissociar essa relação entre liberalismo e liberismo, observando, na verdade, como esse mecanismo contraditório de afirmação de liberdades frente ao Estado (embora sempre de forma parcial e conflituosa) também foi um

mecanismo de opressão e contribuiu, ideológica e materialmente, para um processo de acumulação de capital que nega os próprios direitos humanos⁶⁴. Desta forma, esses direitos vão, inicialmente, obedecendo a uma dialética perversa: tornam-se abstratos quando demandados para a coletividade e cada vez mais concretos quando servem à afirmação dos indivíduos isoladamente (aqui, entenda-se, o indivíduo mônada, proclamado como “sujeito da história” pelo liberalismo).

Essa relação foi proficuamente analisada por Marx num texto controverso e de referência: *Para a questão judaica*. Para os interesses da presente pesquisa e buscando dialogar dialeticamente com a multiplicidade de possibilidades de assunção dos direitos humanos, o pesquisador considera que esse texto se insere na polivalência característica da relação entre Marx e direitos humanos, exposta nos seguintes termos por Manuel Atienza:

tras una corta etapa (hasta 1843) de defensa de los derechos humanos del liberalismo, El <<joven Marx>> mantiene una actitud inequívocamente hostil hacia los derechos humanos que interpreta como un aspecto más de la alienación humana [...] Posteriormente, en una fase [...] que podríamos centrar en el *Manifiesto* y que iría hasta 1852, su postura es esencialmente ambigua: por un lado, otorga una gran importancia práctica a la conquista de ciertos derechos humanos por parte del proletariado, pero, por otro lado, los reduce a la categoría de medios, no de fines: les concede un valor más bien político que ético [...] Finalmente, en su etapa propiamente de madurez, a partir de 1853, y aunque no desaparezca del todo la ambigüedad a la que me he referido, la postura de Marx se va decantando para dar un valor cada vez mayor a los derechos humanos, al tiempo que aparecen cambios teóricos importantes como el abandono de la tesis de la extinción del Derecho y del Estado, que resulta sustituida por la del carácter simplemente subordinado de la “superestructura jurídico-política” (ATIENZA, 1983, p. 19-20) (grifos nossos)

Em que pese essa tentativa de periodização de Atienza – com um recorte notadamente liberal – acabar por “linearizar” as possibilidades de leitura dos direitos humanos nos textos de Marx (de uma postura desconfiada para uma postura “cada vez mais” confiante acerca destes direitos), e, por isso, não-dialética, acredita-se que sua análise é importante, pois é útil como “baliza interpretativa” dessa relação.

⁶⁴ O próprio Losurdo utiliza o exemplo da Revolução dos jacobinos negros no Haiti como referência: enquanto os direitos humanos universais eram proclamados na França, esses mesmos direitos – utilizados como mecanismo legitimador da sua própria independência – eram negados aos insurgentes. Para mais, ver LOSURDO (2006, p. 159 ss).

Dito isto – e já discordando da compartimentalização feita pelo Professor espanhol –, acredita-se que o texto de Marx em comento, tanto se adéqua na “primeira” quanto na “segunda” fase, na qual ele outorga uma importância prática aos direitos humanos como meios e não fins, mesmo considerando-os como uma esfera da alienação humana.

No texto, Marx, polemiza com Bruno Bauer acerca da possibilidade de emancipação política dos judeus na Alemanha Prussiana⁶⁵, apontando três elementos fundamentais para os direitos humanos, que deslocam a questão do plano somente religioso para o campo da política: a) a inversão operada entre sociedade civil e Estado político; b) a diferença entre os chamados direitos do homem e os direitos do cidadão; c) a discussão entre emancipação política e emancipação humana.

Para a primeira questão, analisada na *Contribuição à crítica da filosofia do Direito de Hegel*, Marx aponta o processo pelo qual o “Estado Político” necessita ser analisado à luz da sociedade civil, invertendo a concepção hegeliana que define o estado enquanto “síntese racional” do “espírito” (MARX, 2005, p. 68). Desta forma, as transformações ocorridas na vida material (na sociedade civil, portanto) são percebidas como condicionantes da vida política abstrata. É por isso que Marx vai criticar a forma pela qual, nessa proposta de Estado (notadamente liberal), o homem levará uma vida dupla:

O Estado político completo é, pela sua essência, a vida genérica do homem em *oposição* à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam a subsistir *fora* da esfera do Estado na *sociedade civil*, mas como propriedades [Eigenschaften] da sociedade civil. Onde o Estado político alcança o seu verdadeiro desabrochamento, o homem leva – não só no pensamento, na consciência, mas na *realidade*, na *vida* – uma vida dupla, uma [vida] celeste e uma [vida] terrena: a vida na *comunidade política* (em que ele se [faz] valer como ser comum) e a vida na sociedade civil (em que ele é ativo como *homem privado*, considera os outros homens como meio, se degrada a si próprio à [condição] de meio, e se torna o joguete de poderes estranhos) (MARX, 2009, p. 50).

⁶⁵ No prefácio de *Para a questão judaica* publicado pela Expressão Popular, José Paulo Netto contextualiza o momento político e teórico do “jovem” Marx ao escrever essa resposta a Bauer. Considerado como um “democrata radical em trânsito para o comunismo” (2009, p. 18. Prefácio), a experiência na Esquerda Hegeliana rende para Marx duas constatações: “A primeira diz respeito às debilidades do liberalismo, seja o pós-revolucionário (a referência é a Revolução de 1789), seja o da burguesia de um país atrasado – na Gazeta Renana, Marx compreendeu os limites do liberalismo burguês. A segunda remete à sua própria formação intelectual: fica claro, para Marx, que o horizonte da filosofia hegeliana não dava conta dos problemas histórico-concretos da contemporaneidade – seria necessário intervir ativamente na realidade social.” (IDEM, p. 19)

Desta forma, dois problemas fundamentais para a teoria liberal dos direitos humanos aparecem: o problema da sua abstração, por um lado, e o problema do caráter individual, egoístico, por outro. É nessa relação que Marx aponta a diferença e a crítica aos “direitos do homem e do cidadão”, apontando como “cidadão” é um ser abstrato, alienado da sua base material e, portanto, figurativo e secundário como forma de justificação do modelo de Estado⁶⁶; e o “homem” é o “homem burguês” (membro da sociedade civil) que somente se realiza a partir de seus interesses privados: é o indivíduo mônada, que nega sua perspectiva comunitária a partir da afirmação de seus “direitos inalienáveis”. É daí que parte toda a crítica de Marx à Declaração Francesa:

Os *droits de l'homme*, os direitos humanos, são, como tais, diferentes dos *droits du citoyen*, dos direitos do cidadão. Quem é o *homme* diferente do *citoyen*? Ninguém senão o *membro da sociedade civil*. Por que é que o membro da sociedade civil é chamado “homem” (pura e simplesmente “homem”), por que é que os seus direitos são chamados direitos do homem? [...] A partir da relação do Estado político com a sociedade civil, a partir da essência da emancipação política (MARX, 2009, p. 63).

Deste pressuposto é que são questionados os direitos humanos à liberdade, à segurança, à propriedade e à igualdade (base dos primeiros artigos da Declaração Francesa). Isto porque “aquela liberdade individual, assim como esta aplicação dela [o direito à propriedade privada], formam a base da sociedade civil. Ela faz com que cada homem encontre no outro homem, não a *realização*, mas antes a *barreira* de sua liberdade” (MARX, 2009, p. 65). Além dessa consideração contextual importante, afirma como o indivíduo abstrato, genérico, membro da “comunidade política dos emancipados políticos”, se rebaixa a mero *meio* para consecução dos direitos do homem, sendo o “cidadão” servidor do “homem” egoísta (IDEM, p. 66)⁶⁷.

Continuando nesse raciocínio, Marx discute o caráter da emancipação política e da emancipação humana. Segundo ele, a emancipação política ocorre justamente como mecanismo de dissolução da velha sociedade, através da “revolução política” que rompe com o sistema feudal e que suprime “o caráter político da sociedade civil”, reunindo

⁶⁶ Recordar-se as reflexões sobre o Estado de Direito descritas a partir da dupla “pessimismo potestativo” e “otimismo normativo”.

⁶⁷ Para fazer tal afirmação, Marx toma por base a própria Declaração Francesa de 1791 (colocada na abertura da Constituição de 1791), na qual “o objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem”.

todo o “espírito político” que estava diluído e fracionado na sociedade feudal para dentro do Estado (MARX, 2009, p. 69). Desta forma, “o completamento do idealismo do Estado foi, simultaneamente, o completamento do materialismo da sociedade civil”, tornando, agora, esse homem, membro da sociedade civil, a base, o pressuposto do Estado político (IDEM, p. 69).

Desta forma, embora reconheça a importância da emancipação política como um rompimento com o estado de coisas anterior, Marx vai ressaltar a incompletude dessa emancipação

A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana, em geral, mas é a última forma da emancipação política no interior da ordem mundial até aqui. Entende-se: nós falamos aqui de emancipação real, de [emancipação] prática”. (IDEM, p. 52)

Ou seja, o problema de Marx com os direitos humanos, feitas as devidas mediações com o contexto em que escreveu *Para a questão judaica*, é justamente da incompletude e da inversão dessa emancipação em relação ao que chama de emancipação humana:

Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou *ser genérico*; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forças próprias* [forças próprias] como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da *força política* – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana (IDEM, p. 71-72).

Embora não seja a única referência de Marx ao tema dos direitos humanos, o fato é que este texto foi gerador de várias divergências na tradição marxista: para alguns, sua interpretação era resultado de uma imaturidade intelectual⁶⁸, que seria resolvida na maturidade (sobretudo nas obras após *A ideologia Alemã*); para outros, a sua postura permanecerá “ambígua”: de um lado, o reconhecimento das conquistas dos trabalhadores como direitos resultantes de lutas concretas – importantes passos, *meios* e não *fins*, para a emancipação dos trabalhadores; de outro, sua contínua e importante crítica à esfera de parcialidade que representa a política e o direito o impedem de

⁶⁸ Aqui se relembra o famoso “corte epistemológico” que Althusser realizara nas chamadas “obras da juventude” e “da maturidade” de Marx.

“celebrar” acriticamente esses mesmos direitos, dada a necessidade de *superar* essas esferas a partir da crítica da economia política, e como projeto de rompimento, do comunismo⁶⁹.

István Mészáros aponta justamente essa relação que Marx denuncia: “a objeção principal de Marx diz respeito à contradição fundamental entre os ‘direitos do homem’ e a realidade da sociedade capitalista, onde se crê que esses direitos estejam implementados” (MESZÁRÓS, 2008, p. 158). Desta forma, continua o autor, também polemizando com a tradição liberal:

o ponto embaraçoso para a teoria liberal é que Marx rejeita enfaticamente a concepção de que o direito à propriedade privada (posse exclusiva) constitui a base de todos os direitos humanos. Para a teoria liberal auto-sustentada, a equação é surpreendentemente simples: uma vez que Marx quer extinguir os “direitos sagrados” à propriedade privada, ele é o inimigo de todos os direitos humanos (MESZÁRÓS, 2008, p. 161).

Unindo-se o debate anteriormente realizado acerca do liberalismo econômico e do liberalismo ético-político com essas discussões do campo marxista, pode-se perceber que não há uma relação “insolúvel” entre marxismo e direitos humanos (quando estes são entendidos como elementos para *busca* da emancipação humana). O problema ocorre na forma concreta como eles são concebidos naquele momento histórico. É o que afirma Meszáros, em outra passagem:

Não há, portanto, uma oposição *apriorística* entre o marxismo e os direitos humanos: pelo contrário, Marx na verdade nunca deixou de defender “*o desenvolvimento livre das individualidades*”, em uma sociedade de indivíduos *associados* e não antagonicamente apostos (condição necessária para a existência tanto da “liberdade” quanto da “fraternidade”), antecipando simultaneamente “o desenvolvimento artístico, científico etc. de indivíduos emancipados e com meios criados para todos eles” (condição necessária para a igualdade verdadeira). O objeto da crítica de Marx não consiste nos direitos humanos enquanto tais, mas no uso dos supostos “direitos do homem” como racionalizações pré-fabricadas das estruturas predominantes de desigualdade e dominação (IDEM, p. 161).

⁶⁹ A referência ao termo comunismo é dada no exato termo utilizado n’*A Ideologia Alemã*: “O movimento real que supera o estado de coisas atual” derivado dos “pressupostos atualmente existentes” (MARX, 2007, p. 38).

Independentemente das demais referências e interpretações de Marx⁷⁰, o fato é que a crítica dos direitos humanos, em sua abstrata pureza e seu caráter meramente individual, continuam válidas nos exatos termos em que foi proposta, sendo extremamente importante para uma teoria crítico-dialética dos direitos humanos, pois este aponta objetivamente limites na concepção liberal.

De outro lado, não se pode limitar a análise dos direitos humanos àquela intervenção do séc. XIX, dadas as novas possibilidades que surgem de interpretação e luta a partir desses direitos. Dialeticamente, pode-se afirmar que tanto a negação da *abstração* e do *individualismo* dos direitos humanos é uma posição teórico-prática importante (a síntese marxiana é uma negação), quanto a sua afirmação enquanto *meios concretos* para atingir a emancipação humana, num sentido *coletivo* (uma nova afirmação dos direitos humanos, realizada a partir da mediação com a realidade). E tal movimento não pára, justamente porque esse processo de síntese pode servir para a criação de novas teses, novamente submetidas às negações, num processo ininterrupto.

Desta forma, para uma teoria crítica que se pretenda atualizada e concatenada com as lutas sociais, a crítica ao modelo tradicional dos direitos humanos em sua fundamentação liberal-individualista não pode olvidar de também *afirmar* os direitos humanos, mas com uma perspectiva diferente.

Não se ignora que o discurso e a prática dos direitos humanos estejam atualmente tão vinculados às lutas e práticas sociais de movimentos sociais e populares, assessorias, organizações e instituições internacionais. É a própria realidade, encharcada⁷¹ de contradição e movimento, que põe uma “idéia” aparentemente estática em xeque: nesta seara, ou os movimentos sociais estariam “errados” em reivindicar que suas práticas estão amparadas ou legitimadas pelos direitos humanos, sendo inócua qualquer tentativa no sentido de reordenar a compreensão desses direitos, ou a teoria tradicional sobre estes direitos está longe de corresponder às expectativas. Neste sentido, é a prática destes movimentos que deve informar uma teoria crítico-dialética dos direitos humanos⁷².

⁷⁰ Uma discussão mais profunda sobre a relação entre Marx e os direitos humanos necessitaria de outra dissertação para se desenvolver. Várias são as referências possíveis para esse diálogo, por exemplo: Atienza (1983), Lyra Filho (1980a, 1980b), Feitosa (2008), Miaille (1994) e Arruda Júnior (1993).

⁷¹ Utiliza-se o termo “encharcada” aqui na mesma perspectiva que Paulo Freire ao falar da Educação: encharcar de sentido a vida.

⁷² Eis outro pressuposto deste capítulo, que parte da segunda tese sobre Feuerbach de Marx: se há um problema humano a resolver, a prática, como atividade humano-sensível, determina a teoria e é por ela determinada, simultaneamente, numa relação dialética.

Desta forma, os direitos humanos, tal como se apresentam atualmente, são também processos sociais de luta, e por isso não podem nem recair em pré-determinações idealistas e individualistas (da concepção liberal), nem em afirmações categóricas como somente “direitos burgueses” (de certa tradição marxista), jogando fora toda a luta política e jurídica para a efetivação dos mesmos. Daí a afirmação não só de uma teoria crítica dos direitos humanos, mas sim de uma teoria crítico-dialética, dada a necessidade de observar a contradição e o movimento – aliadas a uma perspectiva de totalidade⁷³ para uma reorientação dos direitos humanos, quebrando com uma perspectiva estática e lógico-formal.

As lutas por esferas de vida digna, retroalimentadas pela atuação dos movimentos sociais enquanto sujeitos coletivos de direito (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 260-261), acabam, portanto, por introduzir uma possibilidade não só conceitualmente diferente, mas que demanda uma compreensão material da dignidade humana que informa esses direitos. É nesse sentido que se afirma uma teoria crítico-dialética dos direitos humanos como “processos” e uma concepção material de dignidade humana, a partir de Herrera Flores.

4.1.3. Herrera Flores: uma concepção material de dignidade humana e direitos humanos como “processos”

Na visão de Joaquín Herrera Flores, os direitos humanos necessitam de uma nova racionalidade que os liberte da “jaula de ferro na qual foram encerrados pela ideologia de mercado e sua legitimação jurídica formalista e abstrata”. (HERRERA FLORES, 2009b, p. 23).

Para tal projeto, propõe o autor que os direitos humanos não se reduzam às normas: dado o seu caráter procedimental, que estabelece formas para ter acesso a determinados bens, não é possível conceber que os direitos sejam formas assépticas ou neutras, pois os sistemas de valores dominantes e os processos de divisão do fazer humano impõem “condições” às normas jurídicas (HERRERA FLORES, 2009b, p. 24). Deve-se atentar para essa citação, pois ela é fundamental para compreender a utilidade e o desafio para refletir sobre a Turma “Evandro Lins e Silva”:

⁷³ Entende-se totalidade de uma forma não dogmática, haja vista a necessidade de ao mesmo tempo conceber todo processo de conhecimento como incompleto e provisório, mas de sempre relacionar os processos mais simples e parciais com suas esferas condicionantes e totalizantes.

O direito não é, conseqüentemente, uma técnica neutra que funciona por si mesma. Tampouco é o único instrumento ou meio que pode ser utilizado para a legitimação ou transformação das relações sociais dominantes. O “direito” dos direitos humanos, é, portanto, um meio – uma técnica –, entre muitos outros, na hora de garantir o resultado das lutas e interesses sociais. [...]

Certamente, cabe um uso alternativo do jurídico que o interprete ou o aplique em função dos interesses e expectativas das maiorias sociais. Contudo, tal uso deve ser impulsionado tanto de baixo – desde os movimentos sociais, Ong’s, sindicatos – como de cima – com os partidos políticos. (IDEM, p. 24)

Isso significa dizer que é preciso fugir da tautologia na qual os direitos humanos são encarados como “as normas nacionais ou internacionais que os regulam”. É preciso observar que os direitos humanos têm um conteúdo, e que este conteúdo não se confunde com um “sistema de garantias” que pretende hermeticamente interpretar e aplicar as normas sobre os mesmos direitos. Do contrário, afirma Herrera Flores, “tais normas podem ser submetidas a análises lógico/formais cada vez mais sistemáticas, mas ao mesmo tempo, cada vez mais abstraídas dos contextos e das finalidades que, em teoria, deveriam assumir” (IDEM, p. 25). Daí a impossibilidade de reduzir os direitos humanos à perspectiva normativa, mesmo sem desconsiderá-la, como veremos.

Daí a necessidade de analisar, primeiramente, os direitos humanos não como “direitos” (derivados, portanto, de uma “teoria geral” tipicamente normativa e autorreferente), mas como “processos sociais”: dadas as lutas desiguais que se desenvolvem cotidianamente, os sistemas de garantias são resultados de conflitos e lutas levadas a cabo pelos seres humanos na busca pela dignidade humana. Ou seja, são os compromissos e deveres que surgem das lutas pela dignidade que devem estar presentes, primeiramente, na análise dos direitos humanos (IDEM, p. 27).

Essa compreensão demanda uma postura nova, crítica e emancipadora dos direitos humanos, demandando sua contextualização nas práticas sociais. Afirma o autor que:

Não podemos entender os direitos sem vê-los como parte da luta de grupos sociais empenhados em promover a emancipação humana, apesar das correntes que amarram a humanidade na maior parte de nosso planeta. Os direitos humanos não são conquistados apenas por meio das normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo muito especial, por meio das práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de Partidos Políticos, de Iniciativas Cidadãs e de reivindicações de

grupos, minoritários (indígenas) ou não (mulheres), que de um modo ou de outro restarem tradicionalmente marginalizados do processo de positivação e de reconhecimento institucional de suas expectativas. (IDEM, p. 77).

Ou seja, os direitos humanos, enquanto tais, não podem cair na armadilha de confundir os planos da realidade com plano das razões que justificam essa realidade: a perspectiva tradicional – que já se discutiu anteriormente – realiza essa confusão.

Herrera Flores vai demonstrar, a partir da própria Declaração Universal de 1948, como essa confusão se opera: de um momento inicial que afirma os direitos humanos como um “ideal” a atingir (ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades – DUDH.), realiza-se um salto para a esfera da realização já alcançada: todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos etc. Embora essa relação possa ser percebida somente como uma técnica de linguagem normativa (na qual afirmar que os seres humanos *nascem* livres e iguais corresponderia a uma prescrição de que os seres humanos *devem ser* livres e iguais), aos mais desavisados o autor aponta o seguinte:

Para a reflexão teórica dominante, os direitos “são” os direitos; quer dizer, os direitos humanos se satisfazem tendo direitos. Os direitos, então, não seriam mais que uma plataforma para se obter mais direitos. Nessa perspectiva tradicional, a idéia do “quê” são dos direitos se reduz à extensão e à generalização *dos direitos*. (IDEM, p. 33).

Ter direitos *a priori* significa a possibilidade de, no fim das contas, alcançar estes direitos ou alcançar determinados bens necessários para uma vida digna? Para Herrera Flores, sem que haja as condições materiais para exigí-los ou colocá-los em prática, a fórmula dos direitos humanos pode redundar numa tautologia na qual se começa falando de direitos e termina falando de direitos.

Justamente por isso, para o professor espanhol, o conceito dos direitos humanos deve se deslocar, da esfera de “direitos propriamente ditos”, para processos, ou seja “o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acessos aos bens necessários para a vida” (IDEM, p. 34).

E propõe uma arguta inversão: “para nós, o problema não é de como um direito se transforma em direitos humanos, mas sim como um ‘direito humano’ consegue se transformar em direito, ou seja, consegue obter a garantia jurídica para sua melhor implantação e efetividade.” (IDEM, p. 34)

Por isso, deve-se conceber enquanto “objeto” dos direitos humanos – o “o quê” dos direitos – os bens exigíveis para se viver com dignidade: expressão, moradia, trabalho, meio ambiente, cidadania, educação etc. Esses bens podem ser materiais e imateriais e servem para buscar algo ainda não alcançado: por isso a crítica feita à teoria tradicional, pois ela fala em algo já alcançado (como se o plano da positivação dos direitos fosse a última fronteira) e descontextualiza essas lutas (IDEM, p. 34-35).

Importante notar o caráter de provisoriedade desses “processos sociais”, para evitar que haja uma completa dogmatização ou estancamento das lutas na seara jurídico-formal: dado que o processo de luta deriva da situação de desigualdade concreta, enquanto há processos de luta ocorrendo, mais se buscam esses resultados provisórios para ter acesso aos bens. Desta forma, a noção de dignidade defendida não pode recair num conceito abstrato ou ideal. Não é somente ter acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário – pressupondo, pois, uma distribuição desigual para atingir a igualdade – e não esteja hierarquizado *a priori* pelos diversos processos de divisão do fazer humano⁷⁴.

Toda essa construção demanda, na opinião do autor, quatro condições⁷⁵, que vão constituir os elementos de uma teoria realista e crítica dos direitos humanos.

A primeira condição é assegurar uma visão realista do mundo em que se vive e em que se deseja atuar, apostando numa atitude otimista na qual toda a realidade é possível de quebra e transformação: “o pessimismo faz com que a própria realidade perca seu caráter ‘real’ e se transforme em uma ‘coisa’ que não podemos mudar ou em um ‘ideal’ que nunca poderemos alcançar.” Para o autor, ser realista é, portanto, “saber onde estamos e propor caminhos para onde ir”. (IDEM, p. 61)

A segunda condição é que o pensamento crítico deve sempre visar conscientização e mobilização. É, portanto, um pensamento “de combate”, pois alia o

⁷⁴ Aqui a noção de “fazer humano” aparece bastante próxima da noção ontológica de trabalho. Talvez Herrera Flores busque um conceito mais aberto e categorialmente novo, mas que represente a mesma pretensão: observar os condicionamentos da formação social na esfera da produção e da reprodução como elementos indispensáveis para conceber o ser humano.

⁷⁵ O autor também vai falar em deveres básicos, que resultam na própria síntese da proposta em termos de categorias: o reconhecimento, o respeito, a reciprocidade, a responsabilidade e a redistribuição.

pensamento à ação, caracterizando a práxis. O papel da teoria crítica só pode ser concebido, portanto, quando se utiliza da linguagem dos direitos aliando-se à própria linguagem dos destinatários desses direitos. É dizer: uma perspectiva na qual se complementem a “forma de falar” *politicamente correta* com “um tipo de ações políticas, sociais e culturais *incorretas*”, no sentido de não serem suscetíveis de absorção pelos discursos de momento, seja do Estado seja das grandes corporações. (IDEM, p. 62)

A terceira condição é permitir uma integração das perspectivas críticas, que o autor toma de Luc Boltanski e Ève Chiapello: as aproximações crítico/sociais (que realizam, em síntese, uma crítica à forma como o capitalismo gera miséria e desigualdades, reforçando somente interesses particulares) e as aproximações crítico/artísticas (que realizam uma crítica ao desencanto e inautenticidade dos objetos, das pessoas, dos sentimentos etc., no qual o capitalismo constrói, através de um mercado impessoal, a padronização de condutas e a mercantilização do próprio homem).

Dessa forma, o direito se apresenta de forma bastante interessante como exemplo dessa necessidade integradora, pois, através do direito, pode-se visualizar “formas de *satisfazer* ou *obstaculizar* o acesso aos bens exigíveis para se lutar plural e diferenciadamente pela dignidade.”. Desta forma, destaca o autor, uma teoria crítica do direito deve se sustentar entre dois pilares: “o reforço das garantias formais reconhecidas juridicamente, mas, igualmente, o empoderamento dos grupos mais desfavorecidos ao lutar por novas formas, mais igualitárias e generalizadoras, de acesso aos bens protegidos pelo direito.” (IDEM, p. 64-65).

Mais uma vez, atenta-se para a possibilidade de “ler” a Turma “Evandro Lins e Silva” à luz dessa perspectiva crítico-dialética:

A força do direito manifesta-se basicamente na possibilidade de fugir das próprias restrições impostas pela forma dominante de considerar o labor jurídico, com o objetivo de criar novas formas de garantir os resultados das lutas sociais. Na medida em que vamos nos transformando em críticos do formalismo, que somente vê o direito em si próprio (sem contato com os contextos nos quais vivemos), cada vez nos conformaremos menos com análises de pura lógica jurídica e atenderemos mais a exigências normativas externas que se apoiem em definições revisáveis do que se entende por bem comum. (IDEM, p. 65).

Por fim, o pensamento crítico demanda uma busca permanente para fugir do sistema dominante. Isto porque ser crítico é ser também propositivo, afirmando-se através da possibilidade de aumentar a indignação no mundo que se quer transformar. Uma teoria crítica permite a negação para afirmar outras possibilidades, no sentido que foi falado no tópico anterior. Para tal, propõe, inclusive, uma revisão do imperativo kantiano de liberdade como autonomia (individual),

Atua de tal modo que as consequências de teu “antagonismo” diante dos processos de divisão social, sexual, étnica e territorial do fazer humano tendam à construção positiva de condições reais e concretas que permitam aos seres humanos poder levar adiante suas vidas acedendo igualmente aos bens necessários para viver uma vida digna de ser vivida (IDEM, p. 55).

Esta forma de pensamento crítico acerca dos direitos humanos aproxima-se, portanto, da visão frankfurtiana, na qual a teoria crítica sempre aumenta o seu “grau de verdade” na medida em que aumenta a capacidade de se inconformar com o mundo como ele está e pode contribuir para um “outro mundo possível”. Isto porque ela não configura “uma hipótese de trabalho qualquer que se mostra útil para o funcionamento do sistema dominante, mas sim um momento inseparável do esforço histórico de criar um mundo que satisfaça às necessidades e forças humanas” (HORKHEIMER, 1989, p. 70).

Já o marco material da dignidade humana está, portanto, consubstanciado em duas posturas, com base no latim *tudine*, remetendo a “o que faz algo”: “a *atitude*, ou consecução de disposições para fazer algo, e a *aptidão*, ou aquisição do suficiente poder e capacidade para realizar o que estamos dispostos previamente a fazer” (IDEM, p. 116). É da constatação da situação concreta de desigualdades no acesso a esses bens que se desencadeiam as lutas (atitudes) para esse acesso: “os direitos humanos não irão cair do céu, nem correr pelos rios de mel de algum paraíso terrestre” (IDEM, p. 36), mas esses processos demandam também poderes e capacidades (aptidões), que também são geradas desigualmente, o que aumenta a tarefa de atuar na seara destes direitos.

Finaliza-se este tópico preliminar, com uma conclusão importante e que se relaciona com a própria existência da Turma de Direito da UFG: compreender o caráter contraditório dos direitos humanos não significa estacionar numa “dialética negativa”, mas reafirmar possibilidades úteis e hermeneuticamente direcionadas às demandas

sociais concretas, vinculadas às lutas sociais. Como afirma Herrera Flores (2009b, p. 26-27):

Se, por exemplo, começamos a trabalhar em busca de um novo conceito de direitos humanos permanecendo na denúncia, por outro lado muito importante, das cumplicidades estruturais que se dão entre as normas jurídicas existentes e as exigências de continuidade do “status quo” dominante, surgem duas questões: primeiro, como garantir o resultado de nossas lutas pela dignidade? E segundo, como compreender a práxis de muitos dos movimentos de direitos humanos, cujos militantes põem em jogo a vida para conseguir maiores garantias jurídicas e processuais para as vítimas de discriminações e opressões? [...] Não se trata de desarmar-se diante de tais cumplicidades entre o jurídico e o sistema de relações sociais hegemônico, mas em afirmar nossa diferença e nossa discrepância política, social e cultural contra todo fechamento da capacidade humana de transformar o mundo em função de novos valores e novas formas de reagir diante do mundo.

Articular, portanto, aspectos teóricos e materiais, para compreender os direitos humanos de uma forma crítico-dialética, não é simplesmente exercer um papel de denúncia de sua ineficácia e contradições, mas perceber quais as possibilidades de reconstruir uma ponte entre outros aspectos teórico-conceituais e a luta pelos direitos: a busca de sínteses propositivas e inovadoras – embora devam ser concebidas sempre como provisórias, parciais e não deterministas – permeia a concepção crítico-dialética que ora se propõe.

Deste modo, o pesquisador toma por pressuposto a possibilidade de *afirmar* os direitos humanos e permanecer – não sem polêmicas – na tradição crítica. Para tal, busca realizar as mediações necessárias com os aspectos materiais e optar por uma concepção não-usual ou alternativa que caracterize os direitos humanos – e, ademais, o próprio direito – em seu movimento ambivalente: servem eles, hegemonicamente, aos que detêm o poder para afirmarem privilégios e manterem o *status quo*, mas também acabam por fortalecer e legitimar as práticas dos espoliados dentro do sistema e que lutam por sua transformação. É o que Roberto Lyra Filho vai chamar de concepção dialética do direito (LYRA FILHO, 1993, p. 163), que foi discutida no capítulo segundo desta dissertação.

Desta forma, é importante compreender, para a continuação deste trabalho, como se consolida o paradigma da Educação do Campo enquanto um direito humano, partindo de um contexto estrutural (a questão agrária no Brasil) e dos conflitos dali derivados (os projetos de campo), encarando a luta pela terra e pela educação – dois

“direitos a ter direitos” – levada a cabo pelas populações do campo enquanto sujeitos coletivos de direitos, para afirmar uma concepção material de dignidade humana. Tal processo se consolida tanto no direito positivo quanto nas políticas públicas, sobretudo no Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária – PRONERA.

4.2 Educação do Campo: um paradigma construído a partir da luta dos movimentos sociais

4.2.1 O contexto e os conflitos: a questão agrária e os projetos de campo no Brasil

Como dito no parágrafo anterior, a análise da Educação do Campo é indissociável de uma reflexão mais ampla relacionada com o contexto da questão agrária e os projetos de campo no Brasil, que redonda num processo de luta das populações do campo por seus direitos – notadamente o direito à terra e à educação diferenciada.

Dada a complexidade do tema, faz-se mister uma compreensão interdisciplinar, que busque elementos das mais diversas áreas. Para Stédile: “o conceito ‘questão agrária’ pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária” (STÉDILE, 2005, p. 17). Buscar-se-á, portanto, seguir a lição trazida por Inês Fonseca Pôrto: “os olhares compartilhados tendem a explicar melhor o objeto, o olhar disciplinado tende a reduzi-lo” (PÔRTO, 2002, p. 57).

Destarte, quando se fala em questão agrária, é preciso atentar, primeiramente, para um componente estrutural, como “conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (STEDILE, 2005, p. 17-18), mais afeito ao campo da economia (política ou não). Conforme apresenta MATTOS NETO (2006, p. 98):

Economicamente, questão agrária está ligada às transformações nas relações de produção, ou seja, como produzir, de que forma produzir. Tal equação econômica aponta para indicadores como a maneira que se organiza o trabalho e a produção, o nível de renda e emprego dos trabalhadores rurais, a produtividade das pessoas ocupadas no campo, etc.

Analisar, portanto, a questão agrária é refletir sobre um conjunto de mecanismos em uma dada formação social que estabelece as formas como se utiliza de um bem – a terra e os recursos dela advindos – na produção econômica. No entanto, é preciso observar como o termo “agrário” (multifacetado) não se confunde com “agrícola” (dimensão meramente produtivista), justamente porque se estende este termo como um “problema” ou “desafio” não resolvido – dadas as relações sociais que se estabelecem a partir dessa dimensão estrutural.

Isto porque, desde a colonização até os dias atuais, o Brasil continua com uma estrutura fundiária concentrada e contraditória, dificultando o processo de distribuição de renda e de democratização no país. A contextualização feita por Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2004, p. 47) é bastante esclarecedora:

O Brasil possui uma área territorial de 850,2 milhões de hectares. Desta área total, as unidades de conservação ambiental ocupavam, no final do ano de 2003, aproximadamente 102,1 milhões de hectares, as terras indígenas 128,5 milhões de hectares e a área total dos imóveis cadastrados no Incra aproximadamente 420,4 milhões de hectares. Portanto, a soma total destas áreas dá um total de 651,0 milhões de hectares, *o que quer dizer que há ainda no Brasil aproximadamente 199,2 milhões de terras devolutas*. Ou seja, terras que podem ser consideradas, à luz do direito, como terras públicas pertencentes aos Estados e à União. Mesmo se retirarmos 29,2 milhões dessa área ocupada pelas águas territoriais internas, áreas urbanas e ocupadas por rodovias, e posses que de fato deveriam ser regularizadas, *ainda restam 170,0 milhões de hectares*. Essas terras devolutas, portanto, públicas, estão em todos os Estados do país. Entretanto, andando pelo país, verificaremos que praticamente (exceto em algumas áreas da Amazônia) não há terra sem que alguém tenha colocado uma cerca e dito que é sua. *Assim, os que se dizem “proprietários” estão ocupando ilegalmente estas terras. Ou seja, suas propriedades têm provavelmente numa área maior do que os títulos legais indicam.* (grifos nossos).

Mesmo sem levar em consideração essa situação das “terras devolutas” – presumíveis terras griladas –, os dados específicos sobre os imóveis atesta a situação de concentração antes mencionada. Com base nos dados do Censo Agropecuário de 2006 e do INCRA⁷⁶, pode-se apontar o seguinte:

⁷⁶ Dados publicados somente em 2009. Segundo o Prof. Ariovaldo Umbelino da USP, a publicação tardia do Censo deve-se principalmente à resistência dos ruralistas.

TABELA 1 – ÁREA DOS ESTABELECIMENTOS RURAIS, SEGUNDO O ESTRATO DE ÁREA BRASIL – 1985/2006			
Estrato de área	Área dos estabelecimentos rurais (ha)		
	1985	1995	2006
TOTAL	374.924.421	353.611.246	329.941.393
Menos de 10 ha	9.986.637	7.882.194	7.798.607
De 10 ha a menos de 100 ha	69.565.161	62.693.585	62.893.091
De 100 ha a menos de 1.000 ha	131.432.667	123.541.517	112.696.478
1.000 ha e mais	163.940.667	159.493.949	146.553.218

Fonte: IBGE, Censos Agropecuários 1985/2006.

Observando estes dados, os estabelecimentos com mais de 1.000 ha ocupam 43% da área agricultável, enquanto estabelecimentos com menos de 10 ha ocupam 2,7% da área total; 1% dos proprietários detém cerca de 43% da área agricultável; 92% das propriedades podem ser classificadas como pequenas e ocupam 29,2% da área total. Trata-se do país com a pior distribuição de terras do mundo.

Tomando por base uma classificação entre imóveis pequenos, médios e grandes, a situação é descrita conforme a tabela abaixo:

TABELA 2 – ESTRUTURA FUNDIÁRIA - 2003						
Grupos de área total		Nº de Imóveis	%	Área em HA	%	Área Média (ha)
Pequena	Menos de 200 ha	3.895.968	91,9	122.948.252	29,2	31,6
Média	200 a menos de 2.000 ha	310.158	7,3	164.765.509	39,2	531,2
Grande	2.000 ha e mais	32.264	0,8	132.631.509	31,6	4.110,8
TOTAL		4.238.421	100,0	420.345.382	100,0	99,2

Fonte: Incra, 2003.

Ariovalvo Umbelino continua, afirmando que:

No Brasil onde estão os maiores latifúndios que a história da humanidade já registrou. A soma das 27 maiores propriedades existentes no país atinge uma superfície igual àquela ocupada pelo

Estado de São Paulo, e a soma das 300 maiores atinge uma área igual à de São Paulo e do Paraná (UMBELINO, 2004, p. 48)

E o que parece mais contraditório, é que as pequenas e médias propriedades, embora configurem uma porcentagem bem menor que as grandes, mantêm-se como as propriedades que mais produzem alimentos para o consumo e que mais empregam. De outro lado, quando se observa o repasse de verbas e a representatividade política dos setores a contradição é reiterada:

TABELA 3 – PESSOAL OCUPADO – 1995/6						
Pessoal Ocupado	PEQUENA		MÉDIA		GRANDE	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
TOTAL	14.444.779	86,6	1.821.026	10,9	421.388	2,5
Familiar	12.956.214	95,5	565.761	4,2	45.208	0,3
Assalariado Total	994.508	40,3	1.124.356	45,5	351.942	14,2

Fonte: Censo Agropecuário do IBGE 1995/6. Org.: OLIVEIRA, 2004.

TABELA 4 - REPASSE DE VERBAS E REPRESENTATIVIDADE NO CAMPO		
	CAMPONESES SEM-TERRA E AGRICULTORES FAMILIARES	GRANDES PROPRIETÁRIOS RURAIS (E AGRONEGÓCIO)
População	6.120.000	22.000
Representação Política (número médio de deputados federais ligados a cada setor)	10	93
Gastos Públicos (em bilhões de dólares)	10,2	58,2

Fonte: Carter, 2009, p. 62.

Estes dados permitem uma interligação entre a demanda pela terra, a importância de cada setor para o desenvolvimento nacional e o tratamento desigual que tais setores recebem do poder público. Estas questões são importantes para justificar ou fortalecer os argumentos acerca da criação da Educação do Campo enquanto espaço de disputas desse tratamento mais igualitário, que desemboca na questão educacional que justifica o PRONERA.

De outro lado, pode-se observar como a questão agrária está umbilicalmente ligada à formação do próprio regime jurídico de terras no Brasil, refletindo na forma pela qual os diversos instrumentos jurídicos criados desde a colonização contemplaram – ou dificultaram – a apropriação do extenso território nacional. Convém salientar, nesta

seara, a relação estabelecida entre o Direito Agrário – ou os primeiros passos deste ramo do Direito – e a chamada Geografia Agrária.

Sérgio Sauer, apoiado em José de Sousa Martins, aponta que a questão agrária no Brasil remonta pelo menos ao século XIX com a abolição da escravatura e a criação da Lei de Terras de 1850, devido ao disciplinamento legal que verdadeiramente instituiu a propriedade privada da terra no país, impedindo “o acesso à terra àqueles que não podiam comprar, forçando os pobres livres, inclusive os imigrantes europeus, a trabalhar para os grandes proprietários” (SAUER, 2010, p. 45).

Sinteticamente, este processo jurídico se deu da seguinte forma, conforme Benedito Ferreira Marques (2007, p. 24) e Miguel Baldez (2002, p. 97-99): com a Resolução n. 76 de julho de 1822 findou-se o regime de sesmarias no Brasil. No entanto, com a Constituição Imperial de 1824, outorgada por D. Pedro I, faz-se referência no seu art. 179 ao “direito de propriedade em toda a sua plenitude”, seguindo os moldes do Código Civil Napoleônico.

Ou seja, o regime de sesmarias que disciplinava a posse e uso da terra fora extinto, mas dois anos depois, houve uma afirmação constitucional do direito de propriedade, sem qualquer disciplinamento jurídico sobre o exercício desse direito individual. Isso representou um incentivo à ocupação do território nacional, sobretudo para aqueles que já detinham terras no regime sesmarial. Este vácuo legislativo de 28 anos sem disciplinamento – período no qual a ocupação de terras foi o principal modo de aquisição de terras (BALDEZ, 2002, p. 99) – somente seria “sanado” em 1850 com a instituição da Lei de Terras.

Ainda segundo Benedito Marques, a Lei de Terras (2007, p. 25): instituiu a propriedade privada sobre bens imóveis no Brasil, permitindo a conversão para o mundo jurídico de situações fáticas, pois, ao mesmo tempo em que permitiu a legitimação de posses que fossem “mansas e pacíficas”, *afirmava que era proibida a investidura no domínio das terras devolutas por outro título que não o de compra.*

Com efeito, diante de um vácuo legislativo no qual a principal forma de aquisição de terras era a própria ocupação para que nela se pudesse produzir e habitar, a Lei de Terras representou um grande fechamento na possibilidade de sua distribuição, beneficiando os grandes proprietários que tinham condições de pagar determinado valor. Dificultou, portanto, o reconhecimento dos direitos dos camponeses, negros,

indígenas etc., que exerciam a posse nessas terras sem o registro⁷⁷ ou o título de compra e venda (STÉDILE, ano, p. 24-25).

Portanto é possível perceber um modelo fundiário concentrador que ainda hoje permanece praticamente inalterado, como os dados acima demonstraram. De outro lado, é preciso perceber que mesmo a chamada Revolução Verde – enquanto mecanismo de incorporação de tecnologias modernas e uma integração à dinâmica industrial de produção – não modificou basicamente a estrutura agrária brasileira (SAUER, 2010, p. 29).

O cenário, portanto, de “modernização” do campo brasileiro só pôde se construir ocultando o caráter concentrador e expropriatório próprio do agronegócio. Bernardo Mançano Fernandes pontua que o termo agronegócio é relativamente novo, remontando à década de 1990, compreendido como resultado do processo de globalização econômica, de aperfeiçoamento do processo produtivo e do neoliberalismo. No entanto, o novo nome encerra dentro de si as contradições antigas do modelo de *plantation*: “Se o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade” (FERNANDES In: MOLINA; JESUS, 2004, p. 65).

Desta forma, seguindo Sérgio Sauer, pode-se afirmar que o esquema contraditório da concentração de terras que se consolida no Brasil, vai criando um duplo esquema. Primeiramente, vários autores⁷⁸, inclusive do campo crítico, apontam a inviabilidade, subordinação ou o próprio “fim” do campo (SAUER, 2010, p. 19-28) e do campesinato⁷⁹, dado o caráter residual e “pré-moderno” desta categoria no mundo globalizado. Em segundo lugar, essas interpretações e a realidade difícil acabam por desenvolver uma visão “urbano-centrada”, enxergando o campo como “lugar do atraso”,

⁷⁷ É fato corriqueiro lembrar que o Brasil recebeu pressões externas para transformar sua condição de país escravagista, garantindo o “trabalho assalariado” sem que fosse possível para os negros adquirir posses. O que pouco se comenta, é que a situação jurídica dos escravos – enquanto objetos – servia também de garantia hipotecária nas relações comerciais estabelecidas. O registro imobiliário serviu para assegurar, portanto, a mudança da garantia: “o que se dava em garantia era o negro (definido legalmente como objeto) e não a terra, cujo valor só veio a expressar-se economicamente quando, com o fim da escravidão, foi monopolizada pelo latifúndio. (BALDEZ, 2002, p. 99).

⁷⁸ Dentre eles, o autor cita Lefebvre (o rural desaparece), Jameson (assimilação do rural pelo processo de industrialização) e Wallerstein (a desruralização do mundo).

⁷⁹ Bernardo Mançano Fernandes vai apontar três modelos de interpretação do campesinato no Brasil: o fim do campesinato (está em vias de extinção), o fim do fim do campesinato (a existência com base na resistência) e a metamorfose do campesinato (transformação em agricultor familiar). Para os limites deste trabalho, basta apontar que a visão urbano-centrada está mais próxima do primeiro paradigma e a visão da Educação do Campo está mais próxima do segundo (em certa polêmica com o terceiro). Para mais informações, conferir Fernandes (2004).

não valendo mais a pena disputar uma “cidadania no/do campo”, dadas as condições de desenvolvimento do capitalismo agrário.

Em contraponto, aponta o mesmo autor que:

Por outro lado, a *diluição* ou *descentramento* do rural vem sendo colocar em xeque tanto por reflexões teóricas recentes quanto pelos processos sociais e políticos de resistência e luta de diversos segmentos da população rural. Os movimentos sociais como sujeitos políticos, especialmente na luta pela terra, recolocam a importância do rural tanto na agenda política brasileira quanto nas interpretações da sociedade ocidental contemporânea (SAUER, 2010, p. 28).

Uma dessas interpretações é dada pela Professora Maria Nazareth Wanderley, que afirma a possibilidade de conceber o espaço rural como um “espaço físico diferenciado” e como “lugar de vida”:

Em primeiro lugar, [o espaço rural] enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência “identitária”) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional) (WANDERLEY, 2001, p. 03).

A análise de Sérgio Sauer que se utiliza no presente trabalho, portanto, é interessante para demonstrar como os processos sociais e políticos recentes no Brasil, do qual a Educação do Campo é uma faceta importante, recoloca a questão agrária enquanto autêntica questão nacional e não pré-moderna ou atrasada, mas justamente como espaço de afirmação das promessas não-cumpridas da modernidade – historicamente ligadas à urbanização e à industrialização.

Dialeticamente, portanto, a uma situação de desigualdade estrutural e jurídica, também corresponde uma situação de resistência e luta. As questões sociais derivadas do contexto agrário nacional ajudam a explicar tanto o processo de exclusão quanto as reivindicações derivadas dos movimentos sociais de luta pela terra – e para além da terra. Conforme Batista (2006, p. 127):

As manifestações de lutas sociais no campo sempre tiveram como elemento central dos conflitos as demandas por acesso à terra, a busca por direitos sociais e trabalhistas, a luta contra as injustiças sociais e pela cidadania dos camponeses e camponesas, e, mais recentemente as questões de etnias e raças.

Em suma, esse processo agrega três faces importantes que se inter-relacionam com o paradigma da Educação do Campo: primeiramente, é preciso romper com qualquer concepção dicotômica da realidade que separa o rural e o urbano, pois estes dois espaços não possuem fronteiras rígidas (interagem cotidianamente), embora não percam, por isso, as suas especificidades e identidades; em segundo lugar, as lutas dos movimentos sociais não se restringem às lutas pela propriedade fundiária e manutenção de “valores camponeses tradicionais”, mas ultrapassam-na, pois são lutas pela libertação e emancipação humanas, incluindo demandas por saúde, paz, *justiça e educação*; por fim, é preciso conceber a importância da terra como *meio* de trabalho, possibilitando a construção de identidades e de cidadania no meio rural. É a partir destas reflexões que se pode falar em *recriação* ou *reinvenção* do campo (SAUER, 2010, p. 35-44).

Desta forma, este esquema jurídico-político-social da questão agrária também tem uma dimensão cultural, identitária e simbólica. Serve para “compreender as razões, os meios e os processos que permitem um determinado agregado qualquer se instituir como grupo, ao reivindicar para si o reconhecimento de uma diferença em meio à indiferença” (ARRUTI, 1995). Ou seja, a questão agrária também encerra uma possibilidade de refletir a inter-relação do território na construção cultural de identidades coletivas, que se criam e recriam enquanto elemento de resistência ou emancipação.

Por isso se destaca a noção de território, para caracterizar não somente uma “dimensão físico-geográfica” mas também um espaço político e cultural por excelência, no qual “se realizam determinadas relações sociais” (FERNANDES In: _____, 2008, p. 53). O território, portanto, é um espaço de reprodução física, cultural e simbólica⁸⁰ que se confronta, dada uma determinada estrutura social e política, com outros territórios, a depender das relações de poder que se estabelecem.

⁸⁰ Nesse sentido, é que se pode falar em territórios quilombolas ou indígenas, além do território camponês. É também nesse sentido que o art. 3º, II do Decreto nº 6.040/2007 define território como “os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária”.

Na análise de Bernardo Mançano Fernandes, existe uma grande conflituosidade derivada da conformação de territórios distintos a partir desta estrutura fundiária no Brasil:

Estamos nos referindo especialmente aos modelos de desenvolvimento do agronegócio – resumidamente a partir da produção de monoculturas em grande escala, com trabalho assalariado, intensamente mecanizado e com utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas; e ao modelo de desenvolvimento do campesinato ou agricultura familiar, em síntese, a partir da produção de policulturas, em pequena escala, com predominância do trabalho familiar, com baixa mecanização, em sua maior parte, com base na biodiversidade sem a utilização de agrotóxicos (FERNANDES In: _____, 2008, p. 54).

Embora nessa interpretação possam ser considerados “tipos ideais” de territórios em disputa, o fato é que este cenário de lutas e confrontos continuam latentes e definem o contexto da questão agrária e de “projetos de campo” para o Brasil.

Nesse sentido, o “campo da educação do campo” representa, na verdade, uma contraposição ao modelo concentrador, baseado em princípios diferentes, que recolocam a centralidade do campo como “espaço de vida”. É uma tentativa de fugir de uma visão “urbano-centrada” ou produtivista do campo, que sempre procurou homogeneizar propostas distintas de desenvolvimento ou eliminar as vozes destoantes (FERNANDES In: MOLINA; JESUS, 2004, p. 69-84).

Esta noção, portanto, pressupõe uma atitude de questionamento, própria dos movimentos sociais, que historicamente contribuíram para a construção do direito à terra e a educação como direitos fundamentais, percebendo de forma diferenciada o processo educativo, como elemento estratégico para um projeto popular (BENJAMIN In: _____ ; CALDART, 2000, p. 28) que contemple a diversidade do campo e seu papel transformador.

Justamente por isso – e se contrapondo à tradição conservadora que caracteriza o campo somente como “rural” ou “agrícola” – as discussões sobre a questão agrária e suas lutas têm por escopo não só questionar as contradições históricas existentes no campo brasileiro, mas também demonstrar a viabilidade de propostas alternativas. É nesse sentido que se pode falar na indissociabilidade entre a questão agrária, a luta dos camponeses por direitos (humanos) e a Educação do Campo.

4.2.2 O acesso à terra/território e à educação como direitos humanos fundamentais: “dois direitos a ter direitos”

Como foi visto, as reflexões teóricas que surgem a partir da questão agrária, são múltiplas. Para os objetivos desta pesquisa, faz-se mister compreender como se relaciona o contexto dos direitos humanos fundamentais à terra e à educação com o chamado paradigma da Educação do Campo. Estes dois direitos são percebidos, na esteira da proposição de Herrera Flores, já citada neste capítulo, buscando uma compreensão contextualizada e crítico-dialética, encarando-os, portanto, como “direitos a ter direitos”⁸¹, pois configuram-se como “práticas sociais para ter acesso a bens materiais e imateriais”.

No caso específico destes direitos, a sua previsão normativa reforça a tese de que são direitos humanos fundamentais, ou seja, além de direitos humanos (enquanto processos sociais), eles informam o arcabouço jurídico-positivo e as políticas públicas, demandando uma atuação condizente dos diversos poderes. Essa afirmação tem implicações bastante importantes para o próximo capítulo, que retorna à experiência da Turma de Direito de Goiás para analisar o processo judicial que questiona a iniciativa.

Desta forma, quando se afirma que os direitos à terra e à educação são “direitos humanos fundamentais”, a perspectiva adotada pelo pesquisador agrega as reflexões já discutidas no início deste capítulo com as referências constitucionais, que afirmam a “fundamentalidade” dos direitos humanos quando da sua previsão constitucional (positivação) em determinado Estado⁸².

Com efeito, pode-se analisar primeiramente como o direito à terra/território configura-se numa relação na qual a terra representa um espaço – físico e simbólico, como vimos – onde convergem vários outros direitos, que transcendem a esfera do proprietário. O direito à terra/território pode ser remetido, portanto, a uma primeira esfera de materialidade, que representa o próprio espaço físico onde se produz e se vive

⁸¹ Comumente fala-se da cidadania como um “direito a ter direitos”. Para o interesse da presente pesquisa, preferiu-se trabalhar com noções mais concretas como os direitos à terra e à educação como exemplos de “direitos a ter direitos”, para fugir de uma perspectiva abstrata, em geral ligada à tradição liberal, que somente indica a cidadania como uma “idéia” de “fazer parte”. No caso, de fazer parte de uma comunidade política que permite o acesso individual a determinados direitos tidos como naturais.

⁸² Ressalta-se que a discussão “constitucionalista” acerca da utilização dos termos “direitos humanos” ou “direitos fundamentais” segue uma reflexão diferente da proposta pelo autor, pois, em geral, os “direitos humanos” para aquela tradição são concebidos enquanto “documentos de direito internacional” (aspirando à validade universal). Como já foi discutido preliminarmente o conceito de direitos humanos trabalhado nesta pesquisa, acredita-se que não é preciso retomá-lo. Pode-se conferir essa discussão do ponto de vista constitucional tradicional em Sarlet (2006, p. 33-42).

(é um bem necessário à concretização de uma vida digna), e uma segunda esfera de materialidade, que conforma o acesso a outros bens necessários à concretização da dignidade humana, tais como a alimentação, a moradia, o trabalho, o lazer, a educação, o meio ambiente etc., todos com previsão constitucional. De um ponto de vista lógico, além de ser considerada, por si, um direito humano, essa previsão se reforça na medida em que ela *permite o acesso a outros direitos fundamentais*. Daí se falar em um “direito a ter direitos”.

Esta discussão acerca do direito à terra/território remete, por óbvio, à luta pela concretização da reforma agrária e do cumprimento da função social da propriedade rural. Como se sabe, a noção de que “a propriedade obriga” – ao menos do ponto de vista constitucional – advém das primeiras cartas constitucionais do século XX⁸³, sendo fato comum remeter essa modificação a uma perspectiva social do Estado de Direito dentro dos marcos do capitalismo na qual “os regimes constitucionais prometem, explícita ou implicitamente, realizar o Estado Social de Direito quando definem um capítulo de direitos econômicos e sociais” (SILVA, 2009, p. 115). No caso brasileiro, toda a luta e resistência dos povos do campo – a despeito de tanto questionamento e criminalização perpetrados pelos diversos setores proprietários e pelo próprio Estado – redundou na positivação de direitos em diversos dispositivos normativos (constitucionais e infra-constitucionais).

Do ponto de vista do Direito Agrário – enquanto ramo específico da dogmática jurídica que se ocupa da função social da propriedade e da promessa constitucional de realização da Reforma Agrária –, a perspectiva tradicional (liberal-individualista) recebe novas conformações a partir do Estatuto da Terra de 1964, posteriormente com a Constituição Federal de 1988⁸⁴ e a Lei Agrária de 1993.

Mantendo o senso crítico, deve-se perceber que os avanços legislativos além de não decorrerem de um “espírito do legislador”, não se concretizam automática ou mecanicamente, configurando somente um passo para concretização destes direitos, que

⁸³ No caso, a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919.

⁸⁴ É importante lembrar que, de um ponto de vista meramente legislativo, houve certo recuo em algumas proposições presentes no Estatuto da Terra de 1964 (decorrente de uma opção apaziguadora feita pelo Regime Militar à época) em relação à Constituição Federal de 1988 (decorrente, como se sabe, da pressão exercida pela UDR e dos setores ruralistas na época da Constituinte). No entanto, a partir de uma compreensão tópico-sistemática da Constituição Federal, na qual os dispositivos devem guardar coerência entre si e com todo o ordenamento na busca da realização máxima dos direitos fundamentais, há um significativo avanço no que tange às possibilidades hermenêuticas sobre o direito de propriedade rural a partir de 1988.

demandam, pois, condições concretas e aplicação jurisprudencial, além de políticas públicas.

De tal forma que as discussões acerca do aproveitamento efetivo e da função social da terra, como elementos que realizam os objetivos constitucionais e legislativos acerca do Direito Agrário, apontam para a necessária funcionalização como requisito para a obtenção do direito à terra (BARROS, 2009, 43-47). Daí a necessidade de realização da Reforma Agrária em toda a propriedade que não cumpra sua função social, como disciplina o art. 186 da Constituição Federal⁸⁵.

De um ponto de vista jurídico-filosófico, Jacques Távora Alfonsin – apoiado, sobretudo, na jurista espanhola Maria José Anñón Roig – apontando a “força normativa das necessidades vitais”, analisando como o reconhecimento de determinadas necessidades integra o conteúdo mínimo dos direitos humanos, pois:

Sem o reconhecimento, portanto, da força normativa das necessidades vitais, ao ponto de se garantir sua satisfação, como efeito mínimo do conteúdo dos direitos humanos fundamentais ao alimento e à moradia, não há como o chamado Poder Público vencer o poder econômico privado que se abriga na chamada liberdade de iniciativa, com força para impedir a referida satisfação. (ALFONSIN, 2003, p. 63)

E demonstra como “a terra, do ponto de vista jurídico, é espaço físico sobre o qual convergem inúmeros direitos alheios ao do seu proprietário” (ALFONSIN, 2003, p. 72, *passim*). No entanto, ressalta o mesmo autor,

a interpretação predominante que se faz ainda agora, do ordenamento jurídico relacionado com os direitos humanos fundamentais, cuja eficácia somente se verifica com a referida satisfação [dos não proprietários ou dos pequenos proprietários], está longe de obter os efeitos dele esperados e exigíveis” (IDEM, p. 215).

Fugiria ao intento do presente trabalho uma longa excursão acerca das causas e pressões que colocam o direito à terra/território com tantas dificuldades de efetivação,

⁸⁵ Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

sendo mister remeter como referência para essa disputa a própria noção de direitos humanos já analisada no início deste capítulo⁸⁶.

Destarte, o padrão patrimonialista que relaciona e subordina a liberdade política à liberdade econômica – próprio da teoria tradicional dos direitos humanos – mantém-se como elemento dominante no que tange ao direito de propriedade da terra. O questionamento realizado pelos diversos movimentos sociais que lutam pela terra, afirma na verdade, a possibilidade objetiva de convergir, sem maiores dificuldades, os direitos humanos fundamentais, o direito agrário e o direito constitucional. Como salienta o jurista Fábio Konder Comparato:

Manifestamente, pelo fato de termos deixado de realizar no devido tempo, isto é, até meados do século passado, a indispensável reforma agrária em seu sentido clássico, por meio da simples expropriação do latifúndio, o problema tornou-se bem mais grave, e somos agora compelidos a procurar uma via de solução mais complexa.

Na verdade, essa solução existe e é perfeitamente viável dentro do atual regime constitucional, só faltando uma decidida vontade política para pô-la em prática. Ela se desdobra em um conjunto de medidas, que devem ser realizadas concomitantemente (COMPARATO In: MELO, 2006, p. 19).

E também o acesso à educação pode ser visualizado como um direito humano fundamental. Do ponto de vista do direito positivo, assevera Alexandre Veltroni (2010, p. 55) que:

O Brasil, após umas poucas contemplações educacionais legais em sua breve história, com o processo de redemocratização no final do século XX, do qual resultou a chamada “Constituição Cidadã”, incorporou em seu ordenamento jurídico, no campo da educação, os direitos fundamentais, aqueles reconhecidos como direitos humanos, conforme a Carta Internacional de Direito Humanos, especialmente contemplando as previsões especificadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

⁸⁶ A título de exemplos desta dificuldade, poder-se-ia citar a questão da revisão dos índices de produtividade que, dentro dos parâmetros legais, serve de padrão para a desapropriação de uma terra e que desde o fim da década de 70 não são modificados; a interpretação dominante na qual, mesmo desrespeitando o art. 186 da CF/88, a propriedade produtiva não seja suscetível de desapropriação (permitindo, pois, aberrações jurídicas como a impossibilidade de desapropriar uma área produtiva que utilize trabalho escravo); a questão da Medida Provisória nº 2.183-56 de 2001, que modificou vários dispositivos da Lei Agrária de 1993 e que foi renovada mais de quinze vezes (desobedecendo, por óbvio, a exigência constitucional de urgência e necessidade das Medidas Provisórias, enquanto atos normativos emanados do Poder Executivo).

Desta forma, com base nos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, a educação se configura como um *direito público subjetivo e social*, no sentido mais corrente da teoria constitucional⁸⁷. Nesse mister, não é demasiado lembrar, como aponta José Afonso da Silva, que os direitos sociais

são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações desiguais.[...] valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais *na medida em que criam condições materiais* mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade (2009, p. 286-287).

Não é outro o sentido do art. 205 da Constituição Federal de 1988⁸⁸, apontando que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ou seja, a promessa constitucional indica, por um lado, o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania enquanto objetivos específicos a serem alcançados com a educação, além da qualificação para o trabalho. Deste ponto de vista, ressalta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 18):

A educação é compreendida *como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos*. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, *valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos*. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social

⁸⁷ A esse respeito, ver SILVA (2006).

⁸⁸ É importante notar que o tema da educação esteve presente em praticamente todas as Constituições Brasileiras, desde a Constituição Imperial de 1824, que estabelecia a gratuidade da instrução primária dentro da lógica do ensino religioso, passando pela Constituição de 1891, que rompe com a vinculação religiosa e propõe o ensino “leigo”. A partir da Constituição de 1934, o tema se fortalece como direito social, demandando integração de políticas e criação de um sistema educativo. No entanto, aponta Edla de Araújo Lira Soares que a discussão sobre educação rural foi sempre esquecida ou foi tratada de forma periférica (SOARES, 2002, p. 41-80).

Assim como o direito à terra/território, a educação configura duas esferas de materialidade: uma primeira, por ser a educação um mecanismo de emancipação e desenvolvimento da pessoa humana; e uma segunda materialidade derivada da possibilidade *de acesso a outros direitos* a partir da sua garantia efetiva. Em ambos, é possível perceber uma lógica dialética, não somente formal, pois na medida em que se permite o acesso é possível garantir mais direitos que podem, concomitantemente garantir mais acesso, superando a situação anterior que os negava.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), estipula essa necessidade do acesso à educação, entendendo os processos formativos para além da escola:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O acesso à educação também se constrói dialeticamente como demanda universalizante e específica, pois ao mesmo tempo em que deve sempre aspirar ao acesso *de todos* a esse direito humano, deve-se reconhecer *a especificidade* dos grupos sociais e garantir políticas que levem em conta essas características. A esse respeito, vem a lume a consideração trazida por Clarice Duarte (In: SANTOS, 2008, p. 37):

As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. [...] A garantia de acesso diferente à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade.

Com efeito, o acesso à educação possibilita a interligação entre o direito à *igualdade* e o direito à *diferença*, no sentido de congregar o reconhecimento da diversidade sócio-cultural com uma política global de educação para o país (SOARES, 2001, p. 74). Nesse sentido, convém registrar o imperativo que Boaventura de Sousa Santos propõe acerca desses dois direitos (à igualdade e à diferença): “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (2006, p. 462).

Como exemplo dessa necessidade, no que tange à educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estipula que:

Art. 28. 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.

De outro lado, é necessário perceber que a educação – assim como qualquer direito humano – submete-se às tensões e conflitos dialéticos a partir da posição ocupada por aqueles que a defendem e da concepção de educação adotada. Daí a necessária percepção da natureza *contraditória e política* da educação, que já se discutiu no segundo capítulo. Adverte Freire, na *Pedagogia da Autonomia*, que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p. 98), e, justamente por isso, não se pode concebê-la como uma prática neutra ou asséptica em relação aos conflitos sociais:

Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a da reprodução ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (FREIRE, 1996, p. 99)

Isto porque, como adverte a sempre importante lição de Paulo Freire, a educação pode ser “bancária”, na medida em que transforma *sujeitos* do processo de ensino-aprendizagem em meros *depositários* do conhecimento, cumprindo um papel alienante e opressor: “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2005, p. 67). E continua, demonstrando a quem interessa esse tipo de educação:

Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (IDEM, p. 69)

Desta forma, deve-se defender uma concepção problematizadora e libertadora da educação (FREIRE, 2005, p. 71), que a concebe como um espaço de encontro e diálogo entre educador e educando na busca da superação das condições de opressão

existentes⁸⁹. Essa *busca* que a configura como um direito humano, pois relaciona um processo social provisório que garante o acesso aos bens necessários à dignidade humana, no sentido de Herrera Flores, e um *meio* para realização de outros direitos que informa o próprio direito positivo pátrio. É o que aponta Pedro Ivan Christófoli, ao refletir sobre a educação do campo:

A escola que imaginamos deve preparar cidadãos – conscientes de seus direitos e deveres; lutadores pela justiça social; por relações democráticas e pela participação popular nas decisões e gestão dos processos públicos. Capazes de formular, de conceber alternativas de organização e desenvolvimento. *Preparados para argumentar, arregimentar apoios e para negociar suas propostas e reivindicar direitos (atuais e alargar o horizonte com novos direitos)*. (2006, p. 97).(grifos nossos)

Desta forma, enquanto direito humano fundamental, o acesso à educação fortalece a percepção de garantir sujeitos de direito com consciência de direitos (ARROYO In: MOLINA; JESUS, 2004, p. 100-108).

Daí a necessidade de perceber a complexa relação entre a campo jurídico-positivo e o acesso à educação não como um dado, mas uma construção, que se submete e participa das questões políticas nos diversos poderes: conceber o processo educativo como um processo apolítico ou neutro é assumir uma postura, também política, que reforça o paradigma dominante.

Em suma: assim como a terra/território, a educação, encarada nessa perspectiva emancipatória, “produz gente” (ARROYO In: ____; FERNANDES, 1999, p. 26), pois se configura, enquanto e a partir da criação e recriação do meio onde se vive, como forma de humanização. É nesse sentido que se pode retomar Paulo Freire, numa citação lapidar que fala no sentido de “ser mais”, interligando estes dois direitos (enquanto exigências materiais e ontológicas de *ser e ter*) a que se aludiu neste tópico:

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de *ser menos*. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para

⁸⁹ Neste sentido, de superação da condição opressor-oprimido, ainda parece extremamente atual a Justificativa da *Pedagogia do Oprimido*, que se apresenta como um texto fundamental para compreender uma noção crítica e emancipatória dos direitos humanos: “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens.” (FREIRE, 2005, p. 32)

ser. Precisamente porque é, não pode o *ter* de alguns converter-se na obstacularização ao *ter* dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2005, p. 86).

E essa consolidação de medidas para realização do direito humano fundamental à terra/território e o direito humano à educação apresenta-se sempre a partir de uma ótica coletiva, transformando os movimentos sociais em sujeitos coletivos de direito, posto que, além de uma nova forma de conceber a demanda por direitos como atreladas as suas lutas cotidianas por dignidade, há um processo criador (Lyra Filho diria *jurígeno*) que surge destes rompimentos (SOUSA JÚNIOR, 2010, 270 ss.). Nesse sentido, demonstra como a luta cotidiana dos movimentos, além de socialmente legítima, é juridicamente possível e necessária para uma reorientação do jurídico com vistas a sua implementação.

4.2.3 O paradigma da Educação do Campo⁹⁰

Após todo esse percurso, é possível compreender com mais facilidade o que se entende como paradigma⁹¹ da Educação do Campo. Nas palavras de Bernardo Mançano Fernandes⁹² (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 55), este foi construído historicamente num cenário de lutas relacionadas ao campo brasileiro e à afirmação de direitos: “O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil” (FERNANDES; MOLINA *In*: MOLINA; JESUS, 2004, p. 67).

⁹⁰ Para essa parte do trabalho, utiliza-se, sobretudo, do material produzido pela articulação “Por uma Educação do Campo” que, em sete volumes de publicações, em mais de dez anos, traduz a maioria dos objetivos, estratégias e concepções teórico-metodológicas da Educação do Campo e sua institucionalização.

⁹¹ Quando se fala em paradigma, é importante perceber o termo em sua caracterização mais conhecida e ao mesmo tempo, mais difundida. A partir de estudos acerca de História da Ciência, ainda na metade do séc. XX, o físico norte-americano Thomas Kuhn observara que a ciência, embora não arbitrariamente na sua evolução, obedece a uma determinada lógica de estruturação que depende de uma “comunidade científica competente”, ou seja, em dado momento histórico, existem “realizações universalmente reconhecidas” que fornecem “soluções modelares” para a continuidade da prática destas ciências: os paradigmas (KUHN, 1998, p. 13). Embora o termo inicialmente tenha sido utilizado e difundido no campo das ciências naturais (na história da física, p. ex.), a noção de paradigma foi apropriada também no campo da Filosofia da Ciência, pois aponta a “relatividade histórica” e o “caráter consensual e político” dos conceitos e as soluções científicas – com aplicação, por óbvio, nas ciências humanas como a educação, a sociologia, o direito etc.

⁹² O Prof. Bernardo Mançano Fernandes é conselheiro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e compõe o grupo de professores da articulação “Por uma educação do campo”, sobretudo através de suas pesquisas acerca de território, territorialidade e questão agrária no Brasil.

Nesta esteira de argumentação, poder-se-ia conceituar a Educação do Campo como o conjunto de processos educativos voltados aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a partir de uma acepção ampla do termo “populações do campo” ou “camponeses”⁹³, ou de diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING *et al*, 1999, p. 26). Estes processos pressupõem uma identidade camponesa forjada historicamente e situada nas lutas sociais. Como acentua Bernardo Mançano:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade (FERNANDES In: KOLLING *et al*, 2002, p. 97).

Desta forma, o conceito de Educação do Campo busca um esforço teórico para “traduzir”, enquanto demanda específica de políticas públicas para o campo, um conjunto de elementos concretos da realidade camponesa, incorporando aspectos da história social, da exclusão social e da questão agrária referidos no início deste subtópico (JESUS In: MOLINA; JESUS, 2004, p. 113):

Educação do Campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais⁹⁴ que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros.

Com efeito, os seus defensores apontam que não se pode confundir a Educação do campo com a Educação Rural, sob pena de descontextualizar o tema em comento: o

⁹³ Várias são as discussões, dentro da Geografia Agrária e da Sociologia Rural, acerca da acepção do termo que possa dar unidade e diversidade a todos os povos do campo. Como não cabe ao presente estudo aprofundar as discordâncias entre autores, utilizaremos o termo “populações do campo”, “povos do campo” ou “camponeses” para designar a generalidade de atores que, sob o ponto de vista identitário e estrutural (terra/território), se ligam à realidade do campo brasileiro. Para uma discussão do termo camponeses e movimentos sociais do campo, pode-se consultar o texto da Prof^a Maria do Socorro Xavier Batista (2006, p. 127 ss).

⁹⁴ Esta noção de intelectuais que não configuram uma “classe autônoma” em relação às próprias classes sociais antagônicas da sociedade, foi bastante desenvolvida num texto clássico de Antônio Gramsci, no qual o filósofo italiano busca desmistificar a produção da cultura e da educação que não remete aos processos sociais mais amplos que os conformam, defendendo que a classe oprimida – assim como os dominantes – deve ter sua intelectualidade *orgânica*, que pensa e reflete esses interesses. Ver Gramsci (2010, p. 15 *passim*).

primeiro termo traduz uma demanda articulada com um projeto de campo diferenciado, por isso necessita questionar o modelo vigente (urbano-centrado) e construir propostas alternativas; já o segundo termo, ou representa uma dimensão somente “geográfica” da Educação (é a educação realizada no meio rural), ou representa uma compreensão de *continuun* rural-urbano conservadora, na qual um dos pólos, o urbano, avança sobre o rural, descaracterizando-o ou subordinando-o (WANDERLEY, 2001, 32). A proposta se caracteriza, portanto, a partir de dois momentos combinados:

[...] pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING *et al*, 2002, p. 19)

Desta forma, busca-se uma relação que vai além do espaço físico rural – embora este elemento seja considerado importante – para caracterizar este conjunto de processos educativos:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 65)

De outro lado, as dificuldades para esse processo educativo são diversas. Uma delas se relaciona com a questão das identidades e da pluralidade de atores sociais envolvidos nos projetos de Educação do Campo. Defende-se que é no próprio processo de construção das “condições de existência” que se constroem as “identidades camponesas”:

Na trajetória do movimento *por uma educação do campo* estamos construindo alguns aprendizados básicos sobre estas diferenças, que talvez já possam mesmo ser considerados traços de nossa identidade. Um deles é que estas diferenças não apagam a nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural. [...] E aprendemos também que em nome de nossa identidade comum e destas nossas lutas comuns, não podemos querer apagar nossas

diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história, e através de tantas e tantas lutas (CALDART In: KOLLING et al, 2002, p. 30-31).

É, portanto, a partir da dinâmica dos movimentos que a Educação do campo se afirma, buscando contribuir para que essa construção de identidade, como produto da igualdade e da diferença, possa repercutir nos espaços educativos:

Em vez de pensar uma ação pedagógica para dinamizar ou “modernizar” a sociedade rural, como é a visão da chamada educação rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, aceleradas pela presença dos movimentos sociais. Isto implica em todo um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser feita em cada um dos espaços intencionais da educação, incluindo a escola. (CALDART In: MOLINA; JESUS, 2004, p. 31)

O pano de fundo especificamente educacional que informa – além de todo o contexto agrário e político que já foi analisado – a Educação do Campo, pode ser observado através de alguns dados de pesquisa recente desenvolvida no âmbito do Observatório da Equidade, do Conselho de Desenvolvimento Econômico Social (CDES). Primeiramente, aponta-se a importância numérica, quantitativa, da população do campo:

considerando a abordagem oficial vigente de classificação da situação dos domicílios e os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2007 (Pnad), realizada pelo IBGE, 31,4 milhões de pessoas residem no meio rural, ou seja, 16,5% da população total do país (Gráfico 1). Esse contingente não é muito distante da população total da Argentina, de cerca de 38 milhões de habitantes (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Em segundo lugar, poder-se-ia destacar a defasagem na escolaridade do meio rural:

Além dos piores índices de renda, estão no campo os piores níveis de escolaridade. Os índices de analfabetismo são alarmantes: 23,3% da população de 15 anos ou mais da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana a taxa é 7,6%. Ressalta-se que a taxa de analfabetismo mensurada não inclui os analfabetos funcionais, o que aumentaria sobremaneira este índice já tão elevado. Se o Brasil Rural fosse um país, teria o 4º pior desempenho entre os países da América Latina e

Caribe, sendo superado apenas pelo Haiti (45,2%), Nicarágua (31,9%) e Guatemala (28,2%). (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 10).

Para o contexto da Educação do Campo, portanto, além de uma dimensão política e estrutural em relação ao campo e a necessária construção dialógica acerca do processo educativo, demonstra-se que a situação de desigualdade na escolaridade, desde o acesso à educação básica até a educação superior, é alarmante. Os dados da Educação Superior, que são os que mais interessam para a presente pesquisa, demonstram também essa desigualdade no acesso:

apesar dos baixos percentuais de frequência à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos, tanto no meio rural quanto no urbano, a desigualdade entre essas populações é evidente, diante da taxa de escolarização líquida⁹⁵, que no meio urbano é de 14,9%, praticamente cinco vezes a do meio rural (3,2%) (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 20).

Daí a luta pela construção de políticas públicas específicas para enfrentar esse cenário, que se relaciona com a própria consolidação da Educação do Campo em âmbito nacional.

4.2.3.1 Educação do Campo como política pública: Conferências nacionais “Por uma educação do campo”

Destarte, para compreender esta construção da Educação do Campo, é necessário buscar suas origens mais recentes⁹⁶. O termo “Educação do Campo” é utilizado nas discussões realizadas no ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), em 1997, fruto de uma articulação entre MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), Universidade de Brasília (UnB), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e CNBB (Comissão Nacional

⁹⁵ Conforme esclarece a pesquisa em comento, esta taxa corresponde ao percentual de pessoas frequentando a escola no nível de ensino adequado à sua faixa de idade, em relação ao total da população nessa mesma faixa.

⁹⁶ Apesar do debate acerca das “origens” da Educação do Campo ser bastante interessante, esta reflexão não caberia no presente estudo. Para uma visão panorâmica da construção pedagógica dos movimentos sociais e das políticas relacionadas, ver o texto “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”, de Maria do Socorro Silva (2006).

dos Bispos do Brasil)⁹⁷. Deste encontro, se apresenta constrói um manifesto, chamado “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”. Desde o início, a proposta vinculava-se a dois consensos básicos: o primeiro, já citado no texto, de que o “específico” da educação do campo era o respeito “à cultura, as características, as necessidades e os sonhos” dos que vivem no campo e do campo; o segundo consenso era que a educação não está desvinculada de “um projeto popular de Brasil” e um projeto popular de “desenvolvimento do campo” (KOLLING *et al*, 1999, p. 15).

Consolida-se, logo após, uma Articulação Nacional “Por uma educação do Campo” e são realizadas duas conferências⁹⁸, que têm por objetivo refletir sobre, sistematizar e propor políticas nessa área, incentivando a produção teórica e assumindo compromissos estratégicos (KOLLING *et al.*, 1999, p. 78-95). Nesse sentido, os movimentos sociais assumem um papel ativo e contribuem com suas vivências e práticas na formulação de propostas. A Educação do Campo, portanto, é transformada em movimento, em ação refletida diretamente nas práticas dos diversos atores, através dos diferentes projetos e da denúncia dos problemas de sua implementação.

Conforme aponta Bernardo Mançano “no período de 1997 a 2004 aconteceu a espacialização da Educação do Campo”, ou seja, as experiências construídas vão sendo difundidas entre diversos movimentos e organizações (FERNANDES In: MOLINA; JESUS, 2004, p. 65). Criam-se condições para, em um curto espaço de tempo, o desenvolvimento de experiências diversas:

A criação de cursos de alfabetização de jovens e adultos, de cursos de nível médio, de nível superior: graduação e pós-graduação, proporcionou a elaboração de monografia em diversas áreas do conhecimento.[...]

Esses estudos, pesquisas e reflexões contribuíram na construção do paradigma da Educação do Campo (IDEM, p. 66).

Como resultado dessas contribuições e da afirmação teórico-prática da Educação do campo são elaboradas as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

⁹⁷ É importante salientar que este encontro de Educadores e Educadoras serviu de espaço para troca de experiências de ensino, pesquisa e extensão que eram desenvolvidas junto com as populações do campo. Um exemplo destas experiências era o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária na UnB.

⁹⁸ Como a “Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do campo”, em 1998, e a “Segunda Conferência Nacional Por uma educação do campo”, em 2004. Observa-se que a retirada do termo “básica” da segunda Conferência resulta de uma ampliação para contemplar propostas no campo da educação não-formal e também de cursos profissionalizantes, técnicos e *de nível superior*. Esta questão será discutida- mais à frente.

Escolas do Campo”, através do Parecer nº 36/2001 da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, e transformado na Resolução CNE/CEB n. 01/2002, em 03 de abril de 2002. Em se tratando de Diretrizes Operacionais, este documento obedece ao critério formal estabelecido na Lei nº 9131/95 que, em seu art. 9º, § 1º, c), estipula a competência para a Câmara de Educação Básica em deliberar sobre Diretrizes Curriculares.

Essas diretrizes configuram, ao mesmo tempo, um resultado dessa consolidação do “movimento” da Educação do Campo e também aponta novos caminhos, pois agregam as reflexões teóricas em um documento normativo, de força cogente. Embora se refiram diretamente à Educação Básica do Campo, é possível demonstrar diversos dispositivos que têm aplicabilidade à qualquer modalidade de proposta educacional, inclusive de nível superior, como por exemplo:

Art. 2º:.....

Parágrafo Único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art.8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou

Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente (RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 01/2002).

A proposta da Educação do Campo, neste sentido, aparece como espaço de síntese desses vários processos conflituosos e propositivos. Enquanto política pública, iniciou-se num debate mais específico quanto à Educação Básica, mas logo se amplia para pensar em possibilidades também no campo da Educação Superior. É nesse sentido

que se constrói o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), enquanto política pública voltada para concretização de parcerias para garantir a Educação do Campo enquanto direito humano.

4.2.3.2 Da Educação Básica à Universidade: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

A principal proposta de política pública construída a partir do paradigma da Educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA. O Programa é contemporâneo do ENERA e foi criado através da Portaria 10/98, pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, foi vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (BRASIL, 2004, p. 15-16). Segundo o seu Manual de Operações (BRASIL, 2004, p. 17):

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária.

O PRONERA, portanto, segue o caminho trilhado pela articulação “Por uma Educação do Campo”. Como destacado anteriormente, a proposta inicial estava vinculada às questões da Educação Básica, mas, em novembro de 2002, após o Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”, ocorrido no Centro Comunitário Athos Bulcão, na Universidade de Brasília, a articulação assume a mudança para “deixar mais claro em nosso nome que a educação que queremos vai além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal” (KOLLING *et al*, 2002, p.7).

No seu início, o programa privilegiou atividades de alfabetização de jovens e adultos, mas desde a criação já estavam previstas atividades de formação em todos os níveis, inclusive de formação técnico-profissional superior. A professora Maria do Socorro Silva (2006, p. 86) assim caracteriza a proposta:

O Pronera é executado por uma ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidade e movimentos sociais, o objetivo geral do Pronera é fortalecer a educação nos assentamentos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o

campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável.

Também segundo o Manual de Operações, o objetivo geral do Programa é “executar políticas de educação em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária”, entendendo que a vida no campo (BRASIL, 2004, p. 13)

[...] tem especificidades quanto à sua maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio-ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permite a criação de identidade cultural e social própria.

Nesta perspectiva, e tomando por base as reflexões que interessam para o prosseguimento do presente trabalho, o PRONERA já conseguiu, em pouco mais de 11 anos de existência, formar cerca de 50 mil jovens e adultos nas várias esferas de educação (FERNANDES; SANTOS, 2008, p. 12). Assim dispõe o Presidente do INCRA sobre o balanço da proposta:

Atualmente, mais de 50 mil jovens e adultos estudam nos cursos do Pronera, seja em processo de alfabetização, nível fundamental e médio, seja nos cursos técnico-profissionalizantes de agroecologia, agropecuária, saúde, formação de educadores, nos cursos superiores de **Direito**, Pedagogia, Agronomia, Geografia, História, ou ainda em cursos de pós-graduação em Educação do Campo e Agroecologia (FERNANDES; SANTOS, 2008, p. 12) (grifo nosso).

Destarte, com todas as dificuldades, recebendo críticas e contestações, a proposta do PRONERA vem avançando e assumindo uma importância cada vez maior na agenda das políticas públicas nacionais, embora com as vicissitudes características de qualquer política pública de um Estado como o brasileiro, que privilegiou e ainda privilegia historicamente um modelo educacional e social voltado à manutenção do *status quo*.

Conforme ressalta a Prof^a. Roseli Caldart, acerca da importância e da multilateralidade das parcerias que devem informar a Educação do Campo na esfera da Educação Superior:

O que nos parece significativo é que tenhamos como estratégia política a decisão da ocupação das universidades como espaço

público, onde os movimentos sociais têm o direito de estar presentes, contribuindo não só na desprivatização destas instituições, mas estimulando com estas demandas um novo esforço de pesquisa por parte destas instituições sobre as diferentes possibilidades que o espaço rural representa em potencialidade de geração de empregos, renda, espaço de moradia, serviços, etc. (CALDART In: KOLLING *et al*, 2002, p. 41)

Neste sentido, foram construídos alguns princípios e pressupostos teórico-metodológicos para os projetos de educação vinculados ao PRONERA, que “devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico” (BRASIL, 2004, p. 27). São chamados de princípios orientadores e dividem-se em: princípio do diálogo, princípio da práxis e princípio da transdisciplinaridade, com notória inspiração na proposta freireana.

O princípio do diálogo demanda uma postura de constante abertura para a produção coletiva do conhecimento e o respeito à cultura do grupo. Desta forma, pressupõe-se uma abordagem metodológica que contemple os diversos saberes e a contextualização do educando como “ser-no-mundo” e, portanto, carregando valores e saberes necessários ao processo educativo.

O segundo princípio indica uma postura dialética, de movimento ação-reflexão-ação com vistas à transformação da realidade. A postura metodológica deve indicar possibilidades de ações concretas e valorizar a experiência como espaço de construção e aplicação crítica do saber. Parte-se, portanto, da constatação de que a realidade (tanto global quanto local) está em constante movimento e que a ação educativa tem um papel na construção de propostas para modificá-la.

Já o princípio da transdisciplinaridade indica a necessidade do processo educativo articular os saberes, transitando com mais liberdade entre os campos do conhecimento com vistas a identificar necessidades e potencialidades, buscando demonstrar a complexidade de análise do contexto do campo. Nesse sentido, leituras históricas, sociológicas, filosóficas, geográficas e econômicas, por exemplo, devem se comunicar com o campo específico do projeto proposto (BRASIL, 2004, p. 27).

Todo esse complexo de princípios e elementos orientadores do PRONERA obteve, no fim de 2010, um reforço importante do ponto de vista normativo. A partir da publicação do recente Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, o PRONERA foi instituído enquanto política de Estado para as populações do campo. Tendo em vista a

proximidade da edição deste Decreto com o término da dissertação – o que, evidentemente, não poderia estar previsto no projeto de pesquisa nem no momento da feitura do terceiro capítulo sobre Educação do Campo – a intenção é somente aproveitar algumas linhas deste capítulo para problematizar possíveis conseqüências jurídicas da referida edição.

4.2.4 O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010

Do ponto de vista normativo, o novo Decreto nº 7.352/10 é, sem dúvida, uma grande conquista para o paradigma da Educação do Campo. Isto porque ele indica um fortalecimento tanto institucional quanto jurídico da proposta. As poucas análises que foram feitas após a edição do Decreto indicam uma mudança importante: *o PRONERA sai de uma política de governo para uma política pública de Estado.*

Ele surge como síntese de conceitos e princípios defendidos pelos movimentos sociais e pelas diversas articulações. O Decreto foi anunciado durante o IV Seminário Nacional do PRONERA, realizado entre os dias 03 a 05 de novembro de 2010, que contou com cerca de 500 participantes entre educadores, estudantes e lideranças de movimentos sociais.

Em termos de estrutura, o Decreto divide-se em duas partes bem nítidas: a primeira, delimita vários elementos conceituais e atribui as respectivas competências dos entes federativos para a consecução de uma política integrada de Educação do Campo; já a segunda parte disciplina o PRONERA, reafirmando vários elementos que já constavam no Manual de Operações do Programa e que eram demandas antigas dos movimentos sociais e dos educadores envolvidos nas propostas.

Desta forma, o Decreto estipula, inicialmente, regras gerais ou diretrizes para uma política de Educação do Campo e, posteriormente, disciplina regras para uma política específica (PRONERA), evitando, assim, a morosidade de outra normatização.

Cria-se, portanto, uma demanda de articulação e financiamento bem mais ampla e com mais detalhes operacionais para sanar, inclusive, eventuais dúvidas acerca da implementação da política. Deve-se ressaltar, também, que enquanto Ato Normativo geral do Poder Executivo, seus efeitos ganham em consistência, pois a natureza jurídica deste Ato é eminentemente executora ou reguladora, servindo para explicar a lei e facilitar sua execução.

Há uma dupla fundamentação legal para o novo Decreto: além de já estar prevista no art. 28 da LDB já citado, há uma previsão legal no art. 33 da Lei n. 11.947/09, que autoriza sua edição:

Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra.
Parágrafo único. Ato do Poder Executivo disporá sobre as normas de funcionamento, execução e gestão do Programa.

Desta forma, o PRONERA fica vinculado às normas de funcionamento, execução e gestão derivadas de Ato do Poder Executivo, devendo buscar sua fundamentação e coerência a partir destes elementos, sem que isso represente qualquer violação *a priori* de dispositivos legais ou constitucionais. Este elemento é fundamental para compreender alguns dos argumentos judiciais que envolvem a Turma “Evandro Lins e Silva” no próximo capítulo.

De forma sucinta, poder-se-ia afirmar que os principais elementos do novo Decreto são: a) a opção por conceituar os termos mais “polêmicos”, para ajudar no esclarecimento do público-alvo da Educação do Campo, sem indicar um rol restrito e fixo de beneficiários(as); b) a delimitação dos princípios da Educação do Campo; c) a responsabilização do Ministério da Educação, sobretudo no que tange ao apoio para corpo técnico e financeiro, para execução de políticas, indicando atuação conjunta entre MDA e MEC no levantamento de despesas, conforme dotação orçamentária específica; d) a reafirmação de uma visão aberta sobre os cursos que podem integrar o PRONERA, indicando mais uma vez a amplitude do Programa para as diversas áreas do conhecimento; g) a previsão de apoio para produção de material didático-pedagógico, além de seminários, estudos e pesquisas; h) a liberdade de escolha acerca do melhor instrumento formal – convênios, contratos, termos de cooperação etc. – para concretização de programas de Educação do Campo; i) a manutenção da Comissão Pedagógica Nacional com representações da sociedade civil junto ao governo, indicando a participação na gestão e controle social das políticas voltadas para a Educação do Campo. A seguir, analisa-se cada elemento separadamente, indicando o(s) artigo(s) correlato(s).

Logo no primeiro artigo, o Decreto define o que são populações do campo e o que pode ser considerada Escola do Campo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - *populações do campo*: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - *escola do campo*: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (grifos nossos) (BRASIL, 2010, p. 01).

Destaca-se o conceito de “populações do campo” que, além de bastante amplo, serve para contemplar a diversidade e multiplicidade de atores envolvidos. Cumpre salientar, ainda, que o rol de beneficiários presente no Decreto é exemplificativo e não taxativo, já que afirma a dimensão material fundamental que conforma o conceito proposto no Decreto. Desta forma, também são considerados “outros [sujeitos] que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, p. 01). Assim foi feito igualmente com a noção de escola do campo, que tem como caractere “central” a situação geográfica, mas não se restringe a ela.

De outro lado, o Decreto representa a afirmação de princípios, em regra já presentes nos documentos anteriores, mesmo que com formato diferente:

Art. 2º São *princípios* da educação do campo:

I - *respeito à diversidade do campo* em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - *incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos* para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - *desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo*, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - *valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias*

adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e

V - *controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.*(grifos nossos) (BRASIL, 2010, p. 01-02).

Destarte, a principiologia consolidada no novo Decreto reafirma a participação e controle social da comunidade e dos movimentos sociais do campo, além de prever a especificidade da Educação do Campo (respeito à diversidade) enquanto mecanismo necessário para a formulação de propostas concretas e alternativas de educação, mediante a valorização da identidade da escola do campo, projetos pedagógicos diferenciados etc. Acredita-se que o Decreto poderia ter afirmado a “integração entre as diversas esferas da educação” como princípio para fortalecer a educação do campo, evitando alguns conflitos interpretativos. De toda forma, a partir do conjunto normativo essa integração também pode ser captada como elemento essencial para efetivação da política em comento.

Pode-se apontar, seguidamente, a inovação trazida com o art. 4º no que tange ao processo de responsabilização da União através não só do MDA/INCRA – onde estão concentradas as ações e programas como o PRONERA – mas também do Ministério da Educação, devendo este cooperar através de apoio técnico e financeiro em diversas ações, da educação básica à superior. Estipula, inclusive, que o Ministério da Educação discipline condições, critérios e procedimentos para esse processo de parceria:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, *sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:*

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1º *A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.*

§ 2º *Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo. (grifos nossos) (BRASIL, 2010, p. 02-03).*

Estes elementos são importantes juridicamente por dois motivos principais. Por um lado devem reorientar a própria condução de pareceres, parcerias e estruturas internas no âmbito do Ministério da Educação para contemplar essa especificidade, a exemplo da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)⁹⁹, que contempla algumas ações específicas sobre alfabetização e profissionalização no que tange à educação do campo. De outro lado, porque a ampliação de atores envolvidos indica também a ampliação na alocação de recursos, possibilitando assim uma maior integração nas políticas e evitando uma “rivalização” entre projetos e programas educacionais promovidos no âmbito do MDA/INCRA e do MEC (inclusive com a criação de uma comissão nacional de educação do campo no art. 9, Parágrafo Único).

De outro lado, o Decreto reafirma a integração do PRONERA enquanto política de Educação do Campo:

⁹⁹ Segundo o site do MEC, a “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é a secretaria mais nova do Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, *educação do campo*, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias”. Informações em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>.

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo. (*grifos nossos*) (BRASIL, 2010, p. 04).

E indica também a amplitude de cursos e projetos que podem ser contemplados com esta política. Desta forma, o Decreto reafirma aquilo que já foi falado no tópico referente ao processo judicial, de que não há qualquer impedimento para criação de cursos nas mais diversas áreas, desde que se respeite o público-alvo, os objetivos e a intencionalidade do Projeto. Desta forma, considera-se que fica inviabilizado um controle *a priori* que julga o que pode entrar e o que não pode entrar na política do PRONERA. Além disso, os incisos reafirmam a necessidade de produção de materiais didático-pedagógicos e incentivo a pesquisas e estudos na área:

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;

II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

III - capacitação e escolaridade de educadores;

IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;

V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA;

VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA. (BRASIL, 2010, p. 05).

No parágrafo único do artigo em comento, há um dispositivo que não pode ser esquecido. Nele há uma clara menção à celebração de diversos instrumentos operacionais a fim de executar o PRONERA. Este elemento é importante porque não estipula um tipo específico de instrumento a ser utilizado, dando liberdade ao INCRA para utilização daquele que for mais adequado para a situação concreta.

Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA. (BRASIL, 2010, p. 05).

Por fim, o Decreto vai estipular a continuidade e importância da Comissão Pedagógica Nacional junto ao INCRA com a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais (participação e gestão do programa como mecanismo de democratização das políticas públicas, como afirmado na análise do pesquisador sobre o processo judicial) e sinalizar para uma previsão financeira mais consolidada, que deverá correr à conta dos dois Ministérios citados acima.

Art. 17. O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal, com as seguintes finalidades:

I - orientar e definir as ações político-pedagógicas;

II - emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalho e projetos; e

III - acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Programa.

§ 1º A composição e atribuições da Comissão Pedagógica Nacional serão disciplinadas pelo Presidente do INCRA.

§ 2º A Comissão Pedagógica Nacional deverá contar com a participação de representantes, entre outros, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação e do INCRA.

Art. 18. As despesas da União com a política de educação do campo e com o PRONERA correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira. (BRASIL, 2010, p. 06).

Vê-se, portanto, a amplitude e inovação do Decreto em diversos mecanismos, que podem indicar alguns caminhos para os conflitos atuais acerca da implantação da Educação do Campo. Desta forma, ainda que a título de hipóteses, apontam-se algumas implicações jurídicas específicas a partir da edição e publicação do Decreto em comento.

4.2.4.1 Implicações jurídicas do Novo Decreto: novos rumos para a Educação do/no/para o Campo?

Primeiramente, de um ponto de vista mais técnico, é preciso perceber que o Decreto inova no ordenamento jurídico (pois ele é um Decreto que regulamenta a lei). Desta forma, acredita-se que sua utilização nas demandas judiciais ainda em execução – a exemplo da Turma de Direito “Evandro Lins e Silva” – ainda é possível. No caso dessas demandas judiciais, a edição do novo Decreto deve ser percebida não como o

primeiro processo de normatização acerca da Educação do Campo, mas como *mais um mecanismo normativo* que reforça a tese da previsão normativa para sua implementação.

De outro lado, faz-se mister a imediata revisão do Acórdão nº 2.653/08 do Tribunal de Contas da União, que estipulava uma forma específica – contrato por meio licitatório – para a criação de cursos no âmbito do PRONERA, fato que foi recebido pela Procuradoria do INCRA como óbice para celebração de vários convênios. Conforme foi salientado acima, o Parágrafo Único do art. 14 do Decreto estipula que o INCRA poderá estabelecer o instrumento mais adequado para celebração das parcerias, seja ele convênio, contrato ou destaque orçamentário.

Além disso, a reafirmação no art. 2º, V do princípio da participação na condução das políticas por parte da comunidade e dos movimentos sociais, além da continuidade da Comissão Pedagógica do PRONERA como instância de decisão e acompanhamento dos projetos, também com a participação da sociedade civil, indica que a previsão do Acórdão do Tribunal de Contas da União em comento deve ser revisado para contemplar a máxima possibilidade dessa participação.

Em terceiro lugar, pode-se prever que a edição do Decreto servirá como subsídio judicial para os processos que discutem a amplitude e alcance do Programa para diversas áreas do conhecimento, permitindo, assim, a criação de novos cursos não necessariamente vinculados ao trato com a terra, desde que adequados aos objetivos e fins da reforma agrária e da Educação do Campo.

Com efeito, visualiza-se a necessidade de que o Poder Judiciário se pronuncie sobre essa nova normatização, tendo em conta que uma interpretação contextualizada do Decreto pode representar uma mudança jurisprudencial.

Ainda enquanto conseqüências jurídicas do novo Decreto, pode-se perceber um elemento fundamental para as populações do campo. Ao definir um conceito amplo e aberto dessas populações, há um verdadeiro reconhecimento, por parte do Estado, da necessidade de uma política afirmativa para além daquelas previstas para afrodescendentes e/ou estudantes advindos de escolas públicas. Esta argumentação é importante tanto no âmbito dos processos judiciais que, porventura, venham a se iniciar quanto para os que já estão em curso. Uma das argumentações mais comuns, presente inclusive na Ação Civil Pública de que se fala no próximo capítulo, é que o PRONERA “não possui nenhum dos elementos comumente identificadores para as ações afirmativas (cor, raça, sexo, origem);” (ACP, 2007, p. 09). Embora já existam outras formas de demonstrar a viabilidade das políticas afirmativas do PRONERA, acredita-se

que o Decreto – dado o ser caráter geral e coletivo – pode contribuir com uma melhor interpretação judicial do paradigma da Educação do Campo.

Há, ainda, dois elementos jurídicos interessantes no que tange ao PRONERA e à Educação do Campo a partir deste Decreto. Primeiramente, a necessidade de participação construtiva do MEC, inclusive enquanto parte passiva de processos judiciais, já que fica estipulada a posição da Educação do Campo como componente da política nacional de Educação, desenvolvida em parceria com MDA/INCRA.

Por fim, o pesquisador concorda com a argumentação da Professora Mônica Molina (_____; In: FERNANDES, p. 24-26) sobre a possibilidade de utilização de ações judiciais para concretização da educação enquanto direito público subjetivo, enquanto direito humano fundamental, como foi defendido no capítulo 3. Se é possível a justiciabilidade dos direitos sociais e o conjunto normativo delimita a Educação do Campo enquanto um direito humano que permite o acesso a outros direitos, o Decreto poderá reforçar a tese de que se pode exigir, através do próprio Poder Judiciário (que tem agido contra), que a União, Estados e Municípios possam celebrar parcerias para efetivação da Educação do Campo em todos os níveis de ensino.

Embora possam ser ainda apressadas e peremptórias as considerações sobre o novo Decreto, o importante é perceber que tal instrumento não poderia ser concebido sem a participação e a pressão social de sujeitos coletivos de direito. A previsão normativa, como afirma Roberto Lyra Filho (1980b, p. 6), pode ser considerada um vetor resultante de conflitos sociais que informam a própria característica contraditória do Direito enquanto parte de uma totalidade social.

Desta forma, o PRONERA e a Educação do Campo podem ser concebidas efetivamente como uma política de Estado e um Direito Humano, embora seja a luta política e a continuação do processo de resistência do campo que vá efetivamente construir as bases para que tais processos educativos se ampliem e se fortaleçam nacionalmente.

4.2.5 A Educação do Campo como Direito Humano e como política pública: elementos para uma síntese

Buscando elementos de síntese neste final de capítulo, pode-se afirmar que o quadro de compreensão sobre a Educação do Campo é bem mais amplo e complexo do que se poderia imaginar. Para compreendê-lo, é necessário perceber o contexto, os

conflitos e os pressupostos deste paradigma para evitar confusões conceituais, com graves conseqüências práticas. Além disso, este conceito pressupõe uma concepção de Direitos Humanos que seja integradora, crítica e emancipatória, que foi analisada no início do capítulo.

Desta forma, pode-se afirmar que também a Educação do Campo se configura como um Direito Humano porque, a partir de um contexto materialmente desigual e excludente, determinadas lutas (pela terra/território e educação, p. ex.) são afirmadas porque são negados direitos; à medida que os direitos se afirmam, as lutas se tornam síntese do processo e indutoras de novos processos, permitindo novas conquistas (como o novo Decreto, p. ex) e mantendo a dialética entre negação e afirmação de direitos a partir dessas mesmas lutas.

O paradigma da Educação do Campo, neste mister, é causa e conseqüência, produtor e produto de lutas por esferas cada vez maiores de uma concepção concreta de dignidade humana. Assim, permite uma afirmação teórico-prática dentro do campo dos Direitos Humanos e também pode ser considerado um Direito Humano, pois deriva da defesa de outros direitos e cumpre o papel crítico-dialético afirmado acima.

No entanto, é necessário perceber que sua garantia enquanto política pública – como acontece com todo Direito Humano voltado às classes e grupos populares – não está isenta de conflitos e dificuldades teórico-práticas. Entre o “céu” dos processos judiciais e a “terra” das relações sociais concretas, há vários elementos que indicam a falta de compreensão – ou ocultação deliberada – dos caracteres que informam os Direitos Humanos e as políticas do PRONERA. Quando isso ocorre num contexto tradicionalmente conservador como é a Educação Jurídica, as dificuldades são ainda maiores.

No caso da Turma “Evandro Lins e Silva”, enquanto experiência que articula duas propostas ou paradigmas de Educação (do Campo e Jurídica), pode-se perceber nitidamente esta dificuldade, presente tanto nas argumentações judiciais quanto no cotidiano relatado e vivenciado pelos estudantes. Analisar essas contradições configura os objetivos do último capítulo da dissertação.

5 – DERRUBANDO AS CERCAS DO SABER JURÍDICO – A TURMA “EVANDRO LINS E SILVA” ENTRE O “CAMPO” DO DIREITO E O DIREITO PARA O CAMPO

Como foi afirmado no primeiro capítulo, pode-se encarar a Turma de Direito da UFG como um espaço – inacabado e conflituoso – de articulação entre os três temas que foram discutidos até agora: a Educação Jurídica, a Educação do Campo e os Direitos Humanos. Daí a necessidade de buscar os principais argumentos do processo judicial que questiona a Turma “Evandro Lins e Silva”, pois eles podem demonstrar essa impermeabilidade criada no campo jurídico – aqui pensando a partir de Bourdieu (2001, p. 209) – tradicionalmente afeito às classes e grupos dominantes.

O papel de controle exercido pelo Judiciário em várias demandas do PRONERA somente reafirma essa posição e demonstra a necessidade de uma análise crítica para visualizar melhor os conflitos que estão presentes. Na opinião do pesquisador, as razões que explicam a judicialização do PRONERA, em especial da Turma de Direito em comento, não são percebidas satisfatoriamente por alguns atores no Poder Judiciário.

Essa impermeabilidade para conceber o paradigma da Educação do Campo como um Direito Humano, também pode ser percebida a partir do contraste com a Educação Jurídica. Neste caso, os principais atores envolvidos – os estudantes da Turma “Evandro Lins e Silva” – podem indicar essas interações conflituosas presentes na iniciativa, que confirma ao mesmo tempo a sua singularidade e a sua potencialidade. Nesse sentido, busca-se “dar voz” para considerações dos estudantes sobre as experiências vividas, as várias dificuldades encontradas e as relações que estabelecem entre Educação do Campo, Educação Jurídica e Direitos Humanos.

Desta forma é possível retornar dialeticamente à experiência, agora não enquanto “totalidade abstrata”, mas como “concreto pensado” – reafirmando a abordagem dialética anteriormente defendida. Depois de cumpridos estes dois objetivos específicos foi possível tecer alguns apontamentos críticos sobre a experiência, a título de síntese do trabalho.

5.1 O processo judicial para extinção da Turma: um espaço-síntese

Passa-se agora à análise do Processo Judicial para a extinção da Turma. Dada a sua amplitude e o seu caráter inconcluso¹⁰⁰, o pesquisador optou pelas partes processuais mais importantes no que tange aos argumentos de mérito, que se relacionam com as discussões sobre Educação Jurídica, Educação do Campo e Direitos Humanos. Desta forma, acredita-se que o espaço amostral contempla a complexidade de argumentos apresentados.

Logo após discute-se criticamente, a partir das várias considerações feitas no decorrer da pesquisa, as possibilidades uma alternativa ao modelo central de Educação Jurídica nos moldes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Neste momento, serão confrontados também alguns conceitos e interpretações que aparecem como “verdades em si” nas argumentações, mas que devem ser visualizados como *topoi* retóricos, ou seja, lugares comuns fora de argumentação que devem ser problematizados. Foi elaborado um quadro sinóptico que tenta apresentar as considerações do Processo Judicial e as contribuições do pesquisador.

5.1.1 Dos documentos analisados

Como foi visto, o segundo capítulo buscou ressaltar a criação da Turma “Evandro Lins e Silva” e os principais conflitos identificados em várias esferas – acadêmica, política e ideológica –, tendo por base o Processo Administrativo que a implementou na UFG. No tópico 2.5, o pesquisador explicou que houve duas participações do Ministério Público Federal de Goiás: a primeira, através da instauração – e posterior arquivamento – de um Inquérito Civil Público, antes mesmo do início das atividades; e a segunda, de caráter judicial, através da propositura de uma Ação Civil Pública.

O processo encontra-se em andamento em segunda instância e já foi objeto de intensos debates e movimentações processuais (e também análises teóricas¹⁰¹), pois envolve uma ampla gama de atores – estatais e não-estatais – em conflito.

¹⁰⁰ O processo judicial, até o presente momento, tem cerca de dez volumes e mais de seis mil páginas.

¹⁰¹ Conforme informação colhida na pesquisa de campo, dada a repercussão da Ação Civil Pública e, sobretudo, da Sentença de primeiro grau, houve a produção de textos científicos sobre o caso, inclusive com apresentação destes no âmbito do Congresso de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Cidade de Goiás (CONEPEC) pelos próprios estudantes da Turma. O pesquisador também publicou um pequeno artigo analisando a sentença (MORAIS, 2011).

Considera-se que uma das principais riquezas, ao trazer o processo judicial para este capítulo final da pesquisa, é demonstrar como se comportam estes diversos atores e quais as possibilidades hermenêuticas que se abrem a partir dos argumentos de mérito¹⁰², bem como a análise dos juízos de valor e elementos ideológicos com base no conceito de campo jurídico (BOURDIEU, 2001, p. 209).

Para tal, criou-se uma tabela para facilitar a visualização dos documentos analisados:

TABELA 5 – DOCUMENTOS ANALISADOS			
Documento	Órgão ou Responsável pela manifestação	Momento processual - Importância	Data da manifestação
a) Ação Civil Pública	MPF-GO	Petição Inicial do Processo	20 de junho de 2008
b) Sentença – 1º grau	JUIZ DA 9ª VARA	Decisão de Mérito em Primeiro Grau, que decide extinguir a Turma “Evandro Lins e Silva	15 de junho de 2009
c) Apelação	ESTUDANTES DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA	Pedido de entrada no pólo passivo da demanda enquanto terceiros interessados (litisconsórcio passivo) e Apelação da Sentença b)	07 de janeiro de 2010
d) Contrarrazões de apelação	MPF-GO	Resposta do MPF-GO à Apelação c)	15 de janeiro de 2010
e) Pedido de Suspensão da Execução da Sentença	UFG e INCRA	Recurso para suspender a execução da sentença b)	16 de dezembro de 2009
f) Decisão da Suspensão da Eficácia da Sentença	DESEMBARGADOR DO TRF – 1ª REGIÃO	Decisão Liminar acata o pedido de Suspensão e)	17 de dezembro de 2009
Fonte: Justiça Federal. Autos dos processos 2008.35.00.013973-0 e 2009.01.00.077268-0			

Algumas dessas manifestações, quando peticionadas, trazem uma extensa lista de documentos anexos, geralmente remetendo-se ao Processo Administrativo de criação

¹⁰² É necessário salientar a opção de trabalhar somente com os argumentos de mérito, dada a quantidade de incidentes e preliminares procedimentais que compõem o processo. Para os objetivos da presente dissertação, os elementos colhidos nos argumentos de mérito já são suficientemente amplos e adequados.

da Turma e às diversas opiniões dos órgãos já comentadas na primeira parte do trabalho (OAB-GO, MEC, Comissão do PRONERA etc.).

Desta forma, mesmo com o recorte da parte processual em seis documentos, há uma profunda complexidade e extensão neste trabalho, pois elegeram-se documentos de síntese, que se justificam pela sua relevância para a compreensão do contexto geral do processo, bem como pela possibilidade de visualização de todos os atores envolvidos na demanda. Para os interesses da presente pesquisa, criou-se um tópico específico para os argumentos de mérito da Ação Civil Pública e outro para as demais manifestações processuais, pois considera-se que é da ACP que se extraem todos os outros argumentos ou contra-argumentos, servindo, pois, de parâmetro para a continuação da análise. Desta forma, busca-se o detalhamento necessário desta parte para que fiquem mais nítidos os demais argumentos.

Dada a necessidade de dialogar ou confrontar as diferentes partes do processo entre si e com os outros capítulos da dissertação, a intenção é apresentar os principais argumentos sobre a criação da Turma e as sutis ou flagrantes manifestações ideológicas ali presentes. Desta forma, passa-se a elencar os principais elementos que informam os documentos acima mencionados.

5.1.2 Os argumentos da Ação Civil Pública: entre o político, o jurídico e o ideológico

A Ação Civil Pública proposta pelo MPF-GO é, sem qualquer dúvida, o principal documento que compõe o processo. Isto porque é fruto da decisão de um órgão público encarregado institucionalmente de defender o interesse da coletividade e ser o “fiscal da lei”, optando, no caso concreto, pela propositura de uma Ação desta natureza, mesmo depois de ter havido, **por parte do mesmo órgão**, a instauração e arquivamento de Inquérito Civil Público para “apurar a regularidade dos projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás para a criação de possíveis cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade” (ICP, 2006, p. 4), ou seja, com o mesmo objeto.

A Ação Civil Pública se inicia afirmando que a UFG e o INCRA, enquanto ocupantes do pólo passivo da demanda, firmaram termo de cooperação técnica para criação do Curso de Direito para assentados, “a ser custeado pelo *Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos – PRONERA (grifo nosso)*” (ACP, 2007, p. 02); e

que, embora a Consultoria do Ministério da Educação tenha se manifestado negativamente pela sua criação, INCRA e UFG implementaram “medida de exceção, restritiva do direito de competir pelas vagas existentes, que se pretende ver acobertada pelo manto simpático e politicamente correto das ações afirmativas” (IDEM, 2007, p. 02). Desta forma, aponta que seu objetivo não é analisar “hipoteticamente” a questão das ações afirmativas e sua compatibilidade com a Constituição, mas trazer ao Judiciário a apreciação acerca dos recursos públicos destinados e o público-alvo específico para a criação do curso de Direito:

Não se pretende discutir, na demanda, a compatibilidade vertical hipotética de tal decisão política com a Constituição da República. A admissão da ação afirmativa é – para o bem ou para o mal – questão de antemão pacificada em nosso direito até pelo verniz politicamente correto que lhe é ínsito, muito ao gosto da maioria dos juristas que entendem indissociável política e Direito, boa parte deles alçados à mais alta corte de justiça de nosso país.

Pretende trazer à apreciação do Poder Judiciário a análise de adequação de emprego de recursos públicos para custeio do referido curso de graduação, bem como do *discrimen* eleito para emprestar tratamento diferenciado a determinado grupamento social, in casu, os assentados beneficiários da reforma agrária e seus filhos, em detrimento de indeterminável grupamento de potenciais candidatos ao curso de Direito, em superiores condições culturais-cognitivas (IDEM, 2007, p. 02-03).

Neste mister, a Ação Civil Pública, na pessoa do Procurador..., levantou diversos questionamentos relacionados à possibilidade jurídica de existência da Turma “Evandro Lins e Silva”, que informam praticamente todo o processo judicial e podem ser divididos nos tópicos seguintes.

5.1.2.1 Há impossibilidade de utilização de recursos do PRONERA para a criação de um Curso de Direito

Em primeiro lugar, o MPF-GO destaca, com base na análise do Ato Instituidor do PRONERA (Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998), que um curso de Direito não se presta aos fins almejados por aquele Programa, pois seu objetivo é:

atender a demanda educacional dos assentamentos rurais, dentro de um contexto de Reforma Agrária prioritário do Governo Federal, **de assentar o trabalhador em um lote de terra, provendo-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento econômico sustentável**”, além de preceituar que o programa tem por objetivo “fortalecer a educação nos Assentamentos de Reforma Agrária, **utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável do assentamento**” (ACP, 2007, p. 04) (grifos no original).

E afirma que o “direito à educação” do assentado, previsto no PRONERA, deve guardar relação com a sua “finalidade útil contextualizada”, que é “manter o homem ligado à terra”, citando, para tal, o art. 205 da Constituição Federal:

Fica clara a preocupação em garantir o direito à educação, mas resguardada sua finalidade útil contextualizada: manter o homem ligado à terra. [...] expressa a vontade da coletividade de que o ensino – para além do incremento da carga cognitiva do educando – represente um retorno à sociedade do que foi investido no indivíduo, tornando-o mais apto ao trabalho e à produção, conforme depreende-se de seu art. 205:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (ACP, 2007, p. 04).

A partir destes elementos, o MPF-GO demonstra que o PRONERA não guarda relação lógica com a criação de um curso de direito, pois “o estudo do Direito por parte dos beneficiários da reforma agrária não se presta a nenhum dos desideratos propostos”, já que “não o qualifica para o trabalho, não usa metodologia específica para o campo e não contribui para o desenvolvimento sustentável do assentamento” (IDEM, 2007, 2007, p. 04). Desta forma, o convênio celebrado entre INCRA e UFG configuram desvio de recursos públicos, diversos da finalidade almejada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O MPF-GO também acrescenta que, sob o ponto de vista teleológico, não há como chegar a raciocínio diverso, pois:

O habitat do profissional do Direito, em qualquer de suas vertentes, é o meio urbano, pois é nesta localidade em que se encontram os demais operadores da ciência jurídica. Ainda que venha ele a patrocinar pretensão titularizada por cidadão que habite a mais distante área rural, endereçará a sua demanda a órgão do Poder Judiciário, não encontrando em paragens rurícolas.

Caso a sua formação jurídica o conduza à busca por colocação na Administração Pública, através de concurso público, também será inevitável seu deslocamento ao aglomerado urbano. Se pretender seguir a área acadêmica, imprescindível também se fará a sua migração em busca de centro universitário. (IDEM, 2007, p. 04) (grifos nossos)

E ressalta que, mesmo se fosse possível admitir a fixação no campo do futuro profissional de direito, a turma tem 60 estudantes, e, por isso, não é possível ao meio rural absorver um contingente tão grande de profissionais: “não se pode passar ao largo da constatação de que a turma conta com sessenta alunos, sendo de clareza solar que as paragens rurais não tem como absorver tal quantitativo de mão de obra que se pretende jurídica.” (grifos nossos) (IDEM, 2007, p. 5).

Partindo do mesmo pressuposto, o MPF-GO analisa a impossibilidade de relacionar os objetivos da Reforma Agrária¹⁰³ e os objetivos da criação da Turma, demonstrando que tais objetivos não podem ser alcançados, já que não se garante a manutenção do homem no campo nem o aproxima da propriedade rural.

Desta forma, defende a utilização dos recursos do PRONERA somente para áreas do conhecimento que lidam diretamente com a terra, como Engenharia Agrônômica, Medicina Veterinária, Biologia etc., defendendo que sua utilização para um curso de Direito configura desvio de finalidade do emprego de recursos do PRONERA:

Tem-se, pelo conjunto normativo, que o âmbito de discricionariedade da Administração Pública [...] ficava adstrito, ao menos utilizando-se de recursos do PRONERA, *em área do conhecimento inerente ao lido com a terra, característica esta de que obviamente não se vê revestido o Direito.*

Chega-se então a uma das seguintes conclusões: ao completar o curso, o assentado da reforma agrária – agora graduado em Direito – migrará para um centro urbano para viabilizar a sua inclusão no mercado de trabalho, frustrando-se o fim último da reforma agrária, que é a manutenção do indivíduo na terra, ou continuará em sua propriedade rural, agora tendo sido apresentado à ciência jurídica, sem que dela possa fazer conhecimento, ante a ausência de potencialidade de aplicação efetiva de seu conhecimento, criando-se a inócua figura do 'palpiteiro' jurídico, implicando em produção de conhecimento despida de resultado prático.

As duas hipóteses denotam [...] o desvio de finalidade do emprego dos recursos do PRONERA, [...], *pois evidente a lesividade ao patrimônio social.* Diverso seria o raciocínio se o curso fosse de Engenharia Agrônômica (ou florestal), Medicina Veterinária, Biologia, ou outra carreira que proporcionasse *conhecimentos efetivamente aplicáveis ao cotidiano dos assentados.*

Quimeras do tipo “o Direito até agora só é para a elite” ou “vamos democratizar o conhecimento das letras jurídicas” soam belas em odes ou manifestos, mas apresentam-se inaptos à produção de efeitos construtivos para a coletividade. Espriar conhecimento não quer dizer melhorar a vida dos membros da sociedade, pois é necessário que tal atividade seja executada com planejamento, inteligência e ***divorciada de ideologias anacrônicas subjacentes*** (IDEM, 2007, p. 06-07). (grifos nossos).

Além desses argumentos, o MPF-GO vai elencar a partir do princípio da razoabilidade proposto por Luiz Roberto Barroso (2002, p. 60), que a Turma não se adéqua aos critérios elencados pelo autor, sendo necessária a declaração de sua incompatibilidade com o PRONERA. Afirma que o princípio da razoabilidade é um instrumento para proteção de direitos contra o abuso de discricionariedade, tanto do

¹⁰³ Art. 16. A Reforma Agrária visa a estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio. (BRASIL, Lei nº 4.504/64) (grifos no original).

legislador quanto do administrador (IDEM, 2007, p. 18). Desta forma, o referido princípio é utilizado quando:

a) não haja adequação entre o fim perseguido e o instrumento empregado; b) a medida não seja exigível ou necessária, havendo meio alternativo para chegar ao mesmo resultado com menor ônus a um direito individual; c) que haja proporcionalidade em sentido estrito, ou seja, o que se perde com a medida é de maior relevo do que aquilo que se ganha (IDEM, 2007, p. 18).

E ressalta que a Turma não se adéqua a nenhum dos três requisitos, pois, quanto ao subprincípio da adequação – e repetindo o que defendeu no argumento acima –, a “finalidade da reforma agrária é viabilizar a subsistência do assentado, recrudescendo os laços que o unem à terra, de modo que dela possa retirar não só o seu sustento, mas *seja o meio econômico que lhe permita galgar melhor posto no estamento social.*” (grifos nossos). Ressalta também que o curso de Direito não concretiza nenhuma dessas finalidades, contribuindo, ao contrário, para um “movimento migratório reverso”, no qual os estudantes irão incentivar a saída dos sujeitos do campo (IDEM, 2007, p. 18-19).

Quanto ao segundo subprincípio, da necessidade, o MPF-GO afirma que um grande montante de pessoas – inclusive de outras unidades da Federação – viram-se privados da possibilidade de concorrer à tão sonhada vaga em uma faculdade gratuita, pois “o certame cingiu-se aos laureados pelo perfil sócio-ideológico que se pretendeu implementar na UFG. Tal restrição de direitos, a toda evidência, não era necessária” (IDEM, 2007, p. 20-21) . E afirma que seria medida mais idônea e que sacrificaria menos o direito individual, se a UFG adotasse postura diferente, na qual os assentados pudessem participar de “cursos preparatórios” para concorrer às vagas disponíveis, garantindo, inclusive, um maior padrão de qualidade, pois é:

difícil imaginar que se consiga ministrar ensino de qualidade, mormente quando reconhecidamente falido o sistema de ensino público, fundamental e médio, *a indivíduos que se mostram incapazes de demonstrar a premissa cognitiva mínima e necessária* para sorver os conhecimentos que serão ministrados no curso de Direito (IDEM, 2007, p. 21).(grifos nossos)

Por fim, quanto ao subprincípio da proporcionalidade em sentido estrito, o MPF-GO defende que ficou configurada a sua violação, pois:

Compreendendo esta parcela da proporcionalidade como a relação de custo-benefício atingido pela medida, também não há dificuldade em visualizar a estridente infringência à Norma Ápice.

Com efeito, *sacrificou-se o livre acesso ao vestibular, prova destinada a selecionar os mais capacitados a captar o conhecimento específico que lhes será ministrado*, o que, ao menos no plano hipotético, garante um retorno social muito mais satisfatório, em nome de uma promoção de grupo de sessenta unguídos, *para supostamente corrigir uma histórica injustiça social que jamais será demonstrada* (IDEM, 2007, p. 21) (grifos nossos).

5.1.2.2 A Turma de Direito não se enquadra como uma ação afirmativa

Nesta parte, o MPF-GO analisa como a concepção de ação afirmativa está relacionada com a chamada isonomia material que determina o tratamento diferenciado para suplantar as desigualdades e concretizar o princípio da igualdade. Tendo em vista que o princípio da igualdade é a regra e as ações afirmativas são medidas de exceção, o MPF-GO demonstra que tais medidas devem guardar relação com a ordem jurídica, e tem como fundamentação filosófica a “reparação de desvantagens historicamente estabelecidas”, utilizando como exemplo as “cotas raciais” (ACP, 2007, p. 08-09).

E junta jurisprudência da Corte norte-americana, demonstrando que o seu “novel entendimento” sustenta que as ações afirmativas só podem ser concebidas quando demonstrada a efetiva discriminação promovida por um determinado órgão, demandando uma ação específica desse mesmo órgão, sob pena de sua deslegitimação:

A jurisprudência da própria Suprema Corte norteamericana, berço das ações afirmativas, passou a perfilhar novel entendimento, sustentando que a legitimação das ações afirmativas passa por “demonstrar que o programa responde à necessidade de se compensar uma efetiva e concreta discriminação anterior, praticada pela instituição que adota o programa. A mera existência de uma discriminação social no passado não é mais suficiente para justificar a ação afirmativa”. Impensável afirmar que a Universidade Federal de Goiás possa encontrar-se subsumida a esta proposição (IDEM, 2007, p. 09).

E analisa que, por dois motivos, o assentado da Reforma Agrária não pode ser objeto de uma ação afirmativa, pois: a) não possui nenhum dos elementos comumente identificadores para as ações afirmativas (cor, raça, sexo, origem); b) não há registro que indica essa perda histórica do grupamento, sem o que não se pode falar em medida compensatória (IDEM, 2007, p. 09). Desta forma, analisa que não há *historical prejudice* que indica a necessidade de política compensatória, juntando Jurisprudência sobre a questão:

Passando à análise da questão sob o prisma das ações afirmativas e do sistema de cotas, destaque-se que se está diante de situações eminentemente distintas, isso porque enquanto as chamadas ações afirmativas têm como

mote exatamente a inclusão social de minorias historicamente marginalizadas do acesso ao ensino público superior, in casu, é exatamente o oposto que se propõe: não a socialização, mas a criação de um vestibular e curso exclusivos em apartado, para os assentados. E enquanto as cotas têm um caráter de "universalidade", uma vez que abrangem uma série de minorias desfavorecidas, tais como alunos carentes e os afrodescendentes, a proposta em análise beneficia única e exclusivamente os assentados do INCRA, cingindo-se a um segmento por demais restrito e contrastando severamente com a amplitude do sistema de cotas (Agravo de Instrumento 2007.04.00.037679/1-RS, 4ª Turma, Rel. Valdemar Capeletti, em 20.02.2008) (IDEM, 2007, p. 11).

Desta forma, a ACP busca sua fundamentação na diferença entre o sistema de cotas para afrodescendentes ou alunos carentes e outras políticas de acesso à Educação Superior, como o PRONERA. A motivação para este argumento, na opinião do Procurador..., é a ausência de previsão normativa para esta política.

5.1.2.3 O público-alvo da Turma não pode ser beneficiado, por falta de previsão normativa

Neste argumento, diretamente relacionado com o anterior, o MPF-GO afirma, inicialmente, que não pretende discutir as “ações afirmativas”, mas “aquela ação afirmativa” (IDEM, 2007, p. 12), apresentando a necessidade de critérios para estipular quem pode ser alvo de políticas compensatórias ou discriminações positivas e em que termos elas podem se realizar. Para tal, o MPF-GO aponta a necessidade de previsão normativa para a adoção de ações afirmativas:

É possível contemplar na Constituição um sem número de comandos de implementação de tratamento diferenciado [...] Tem-se disposições onde a discriminação positiva não é uma faculdade, senão um dever do Estado. Migrando para o patamar normativo hierarquicamente inferior também é possível encontrar previsão legal de tratamento diferenciado para indivíduos autodeclarados negros ou indígenas, consubstanciado na lei 11.096/2005 [...] com o objetivo de conceder bolsas nas instituições de ensino superior privadas. (IDEM, 2007, p. 13)

Além dessa inexistência de previsão normativa, o MPF-GO alega que os princípios consubstanciados na Constituição Federal acerca da educação vão no sentido contrário da Turma Especial, pois fala-se em “igualdade de condições de acesso” (art. 206, I) e “acesso aos níveis mais elevados de ensino, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Desta forma, para o MPF-GO: “As disposições constitucionais são de clareza solar ao determinar o tratamento igualitário na hora de ofertar vagas de acesso ao ensino

superior. O afastamento destas regras e implementação de excepcionalidade demanda, no mínimo, disposição normativa de igual hierarquia.” (IDEM, 2007, p. 14).

E destaca que foi justamente isso que fez a UFG quando elegeu os beneficiários da reforma agrária como público diferenciado, sem qualquer *discrímen* válido: “a ausência de previsão legal de tratamento diferenciado aos beneficiários da reforma agrária impede que se lhes conceda *anticompetitive advantage* quando postos em contraste com os demais candidatos ao ingresso no curso de graduação em Direito”. (IDEM, 2007, p. 15). Tais elementos, portanto, configuram grave violação ao princípio da igualdade e maculam a legalidade da proposta. E finaliza, com ironia:

Não há qualquer estudo que indique que os assentados da reforma agrária sofrem maiores dificuldades no acesso ao ensino superior que os demais moradores pobres do interior do Estado de Goiás. Por acaso o filho do servente de pedreiro da cidade de Goiás tem maior facilidade de acesso ao ensino superior que o filho do assentado? Ou o filho do funcionário da oficina mecânica? Ou o próprio mecânico? Por que não criar um curso de Direito para trabalhadores de oficinas mecânicas? Ou para trabalhadores de lojas de concerto (sic) de bicicleta? Ou para vendedores de gêneros alimentícios de beira de estrada? *Decerto que a pertinência de todos eles para com o Direito é a mesma que a dos beneficiários da reforma agrária. Não há objetivo a ser atingido, senão uma afinidade ideológica que começa a perder o pudor de mostrar as caras e vir a público ante a estupefação geral. Cada vez mais o Brasil é menos competitivo e mais paternalista, formando gerações de analfabetos funcionais que contam com o beneplácito do Estado, que não demanda dos interessados nenhum esforço pessoal.* Não há como escapar à constatação de que foi absolutamente equivocado o *discrímen* eleito pela UFG para contemplar os beneficiários da reforma agrária com um vestibular e curso superior próprio em detrimento da massa de interessados que sacrifica sua vida pessoal em busca de uma vaga em instituição de ensino superior de qualidade. (IDEM, 2007, p. 16-17). (grifos nossos)

5.1.2.4. A Turma é uma “cota ideológica” para Assentados(as) e Agricultores(as) Familiares Rurais

Para confirmar o final da argumentação anterior, o MPF-GO vai buscar no conteúdo de uma questão do Processo Seletivo da Turma a demonstração de que há um “filtro ideológico” na criação da Turma, dado o caráter de exclusividade na iniciativa e seu desrespeito à “pluralidade de idéias e concepções pedagógicas” que devem informar a Educação. Desta forma, a Turma “Evandro Lins e Silva” representa, na verdade, uma “cota ideológica” para determinados setores beneficiados por sua condição de “casta” superior:

Não houve reserva de vagas aos indivíduos que se pretendia beneficiar, mas a *criação de um curso de graduação a eles exclusivo*, em franca violação à exigência constitucional de pluralismo de idéias no ensino, *além de obstar o acesso ao ensino superior àqueles que não se encontrassem inseridos na casta que a UFG pretendeu sobrelevar*.

Fácil entender o porquê da opção [...] quando há a oportunidade de analisar de modo mais detido a prova de ingresso à instituição. *O conteúdo da avaliação de conhecimentos vai do tendencioso ao pernicioso*. Tome-se como exemplo a questão de número 19 da prova. Segundo ela, “sob a lógica dos movimentos sociais no campo a agricultura brasileira é latifundiária, sendo necessária a sua superação pela agricultura de caráter familiar.”

Se a primeira parte da assertiva não merece reparo, a segunda não só se mostra incompatível com a redação constitucional (que em sua redação final não trouxe a possibilidade de desapropriação do latifúndio produtivo), *como permite entrever o viés de engajamento ideológico que se espera do futuro estudante. Não é uma aferição de conhecimento, mas um filtro ideológico*.

Lamentável que tal doutrinação ocorra às expensas do erário, e em detrimento de estudantes que querem, de fato, apreender o conteúdo das matérias a ser ministrado, ao invés de engajar-se em projetos políticos (IDEM, 2007, p. 17-18). (grifos nossos)

Vê-se, portanto, a riqueza de elementos trazidos na ACP, tanto do ponto de vista da interpretação do direito positivo quanto do elementos subjetivos – ou, mais propriamente, ideológicos. As demais manifestações processuais seguem, grosso modo, o caminho delineado pela ACP, mesmo que argumentem em sentido diverso.

5.1.3 As demais manifestações processuais: outras falas

Após quase um ano da propositura da ACP pelo MPF-GO e das respectivas contestações de UFG e INCRA, foi proferida a sentença de primeiro grau¹⁰⁴ por parte do Juízo da 9ª Vara Federal.

Seguindo o processo normal de fundamentação das decisões judiciais, a sentença aponta os argumentos utilizados pelo MPF-GO na petição inicial e os contra-argumentos utilizados pela UFG e INCRA. Por oportuno, apontam-se os contra-argumentos de mérito citados pelo Juiz.

Primeiramente, o Juiz ressalta que “O INCRA informou que há diversas manifestações favoráveis no sentido da regularidade e constitucionalidade do curso em debate”, ressaltando que, entre os objetivos da reforma agrária, está a possibilidade de “proporcionar educação aos assentados em curso superior em diversas áreas do

¹⁰⁴ Deve-se ressaltar que as primeiras respostas da UFG e do INCRA não foram escolhidas separadamente porque se considerou que a sentença abrangeu os argumentos de ambas as instituições. Como há outras manifestações processuais específicas desses atores, acredita-se que não há prejuízo na compreensão.

conhecimento”, não se tratando de um privilégio, mas de “política pública, justificada em razão da desigualdade”. (BRASIL, 2008, p. 02).

Em segundo lugar, o mesmo órgão federal cita a vinculação entre o Direito Agrário e a amenização de conflitos no campo e a possibilidade de tornar-se um ramo do Direito com mais respeito, que se relaciona com os preceitos do Estado Democrático de Direito (BRASIL, 2008, p. 03).

Em terceiro lugar, o INCRA questiona a ilegalidade/inconstitucionalidade do termo de cooperação, pois não fere princípios constitucionais já que

o curso está legitimado pelo princípio da isonomia, que afirma dar tratamento igualitário aos que se encontram em situação de igualdade e o tratamento desigual daqueles que se encontram em situação desfavorável e que portanto, o curso nada mais é do que uma forma de se efetivar o Direito Agrário Constitucional em conjunto com o Estado Democrático de Direito, imposto pela Constituição Federal.

[...] defende que o curso em espeque, como ação afirmativa, seja da UFG, seja do INCRA, está legitimado pelo princípio da isonomia.

Aduz que o termo de cooperação técnico-orçamentária firmado através da Portaria Conjunta INCRA/P/INCRA/SR(04)GO/UFG N° 9, de 17/08/2007, entre o INCRA e a UFG, visa defender a dignidade humana e os direitos inerentes à cidadania dos assentados, ambos em situação de *déficit* notório, não por responsabilidade nem culpa deles. (IDEM, 2008, p. 03-04)

Logo após, o juiz ressalta os argumentos da UFG: defende-se a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial de que gozam constitucionalmente as universidades, e de que a intervenção do Poder Judiciário, na forma da Ação Civil Pública, implicaria em afronta a tais mandamentos e “interferência na competência conferida à autoridade administrativa, sob o critério da discricionariedade, para atingir determinado fim sem se submeter a comando de terceiros” (IDEM, 2008, p. 04). Logo depois, a UFG afirma que há “nexo de causalidade” que justifica a criação de um curso de direito nos moldes do PRONERA.

No mérito, a sentença confirma a tese da Ação Civil Pública acerca da impossibilidade de criação de uma turma de direito utilizando verbas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, reiterando a tese de “desvio de finalidade” nos seguintes termos:

A finalidade do acordo de cooperação, contudo, não se coaduna com o objetivo institucional do PRONERA e não atende aos postulados da reforma agrária.

Com efeito, como transcrito acima, o PRONERA foi criado “com o objetivo de fortalecer a Educação nos Assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o

desenvolvimento rural sustentável do assentamento”, e *tal propósito não pode ser alcançado através do curso de graduação em direito, pois o mister do bacharel em direito não é desenvolvido no campo e não tem qualquer relação com a atividade ali desenvolvida, senão reflexamente, como qualquer outro labor profissional, como medicina, odontologia ou engenharia civil, dentre diversas áreas do conhecimento.*

De fato, o argumento de que o direito versa sobre as lides fundiárias denota o caráter reflexo que tal conhecimento tem em relação ao labor rural. (IDEM, 2008, p. 07). (grifos nossos)

Desta forma, a sentença aponta que o objetivo de fixar o homem no campo com condições de sobrevivência é o que fundamenta as ações de reforma agrária (desapropriação e transferência de terras), sendo impossível conceber que a formação técnico/jurídica possa respeitar essa relação, já que “tal objetivo sequer tangencia com a formação técnico/jurídica que se pretende conferir aos assentados com a criação do curso de direito pelo INCRA/UFG.” (IDEM, 2008, p. 07).

No que tange ao argumento das ações afirmativas, a sentença também acompanha a tese elencada de que a turma não se configura enquanto política afirmativa, pois “não versa a presente causa sobre a reserva de determinado percentual de vagas nas universidades públicas para assentados ou seus filhos, *mas a criação de curso exclusivo para tal grupamento*” (IDEM, 2008, p. 08), inclusive juntando jurisprudência favorável à adoção de políticas de cotas. Desta forma, para a fundamentação do juiz o problema não é a política de reserva de vagas adotadas por diversas instituições do país, mas a questão específica da Turma de Direito “Evandro Lins e Silva”:

As políticas afirmativas de reserva de vagas, adotadas por diversas universidades brasileiras, inclusive pela Universidade Federal de Goiás, têm merecido a acolhida dos Tribunais, conforme se pode verificar de inúmeros julgados que acolheram a tese e julgaram pela constitucionalidade do sistema de cotas nas universidades. [...]

Todavia, o ponto central abordado na presente ação é diverso, pois não se discute a pertinência e validade da adoção do sistema de cotas ou de adoção de políticas afirmativas de inserção de determinado grupo desfavorecido no sistema de ensino superior, discute-se, tão somente, a validade da criação do curso de direito exclusivo para assentados e filhos de assentados beneficiários da reforma agrária (IDEM, 2008, p. 8-11).

Sobre a questão específica do princípio da isonomia e igualdade, a sentença aponta que o elemento discriminatório utilizado não pode prosperar, pois a escolha do público-alvo da turma – os beneficiários da reforma agrária e agricultura familiar rural - viola “o princípio constitucional da igualdade, pois adota critério que privilegia uma

pequena parcela de indivíduos, excluindo outros que se encontrem em situação idêntica ou inferior.” (IDEM, 2008, p. 12). O argumento é exposto abaixo:

De fato, a escolha arbitrária dos destinatários das referidas vagas excluiu expressamente a possibilidade de acesso a todos os demais trabalhadores rurais ou ainda os que estão em posição de profunda inferioridade em relação aos eleitos pela portaria conjunta que são os diaristas rurais (também denominados “bóias-frias”).

Assim, mesmo que se considere legítimo a *discrimen* que destacou os homens do campo como grupo desfavorecido e marginalizado, a referida portaria excluiu grande número de pessoas inseridas na mesma categoria, excluindo-as do processo de inserção que se pretendeu criar com a reserva de curso especial aos rurícolas. (IDEM, 2008, p.12)

Para confirmar sua fundamentação, o juiz citou o Ministro Gilmar Mendes, numa decisão similar:

Os interesses contrapostos, no caso em exame, são relativamente claros. O primeiro deles está baseado no próprio princípio da isonomia. De fato, em primeiro lugar, temos como potencialmente afetado o interesse de todos os demais cidadãos não beneficiados pela medida impugnada. Mais especificamente, temos os demais cidadãos brasileiros, ricos ou pobres, que pleiteiam vagas nas instituições públicas de ensino superior, devendo, para tanto, submeter-se a tangente e complexo processo seletivo. Não se pode olvidar, ademais, a existência de outros produtores rurais que conquanto não beneficiários pelo programa nacional de reforma agrária, também, carecem de uma maior atenção do Estado, uma vez que se encontram em situação em muito similar à dos assentados” (IDEM, 2008, p. 13) (grifos do original).

Desta forma, o juiz apontou que a autonomia didático-científica de que goza a universidade não está imune aos ditames da lei e da constituição, sendo mister realizar o devido controle de um ato que considerou ilegal, praticado em afronta ao princípio constitucional da igualdade, declarando a extinção imediata da turma de Direito “Evandro Lins e Silva”, ressalvando a boa-fé do corpo discente e a validade das atividades acadêmicas realizadas até então:

De fato, a extinção pura e simples do curso, sem a ressalva dos atos validamente praticados, não encontraria suporte nos postulados de justiça e não atenderia ao interesse público e social, mormente pelo fato da criação ter obtido a chancela de instituições relevantes como o MPF e a OAB.

Portanto, de forma a assegurar validade dos autos acadêmicos praticados durante a realização do curso, reconheço a boa-fé do corpo discente, e determino que a extinção do curso se dê ao término do semestre letivo (IDEM, 2008, p. 14-15).

Em resposta, houve duas manifestações processuais distintas, realizadas tanto pelo INCRA e pela UFG – que já figuravam no pólo passivo da ACP – quanto pelos

procuradores de dois estudantes da própria Turma “Evandro Lins e Silva”, que alegaram interesse processual para figurar também no pólo passivo da demanda através de uma Apelação, já que, extinta a Turma de Direito da qual faziam parte, os seus interesses foram violados.

Os procuradores dos estudantes na Apelação acrescentaram alguns elementos importantes para as discussões de mérito. Primeiramente, apontam a necessidade de contextualizar o PRONERA, ou seja, apontar quais os motivos para sua criação, assinalando que “A educação na área rural despontou com grande tema social a partir da década de 90, fruto da constatação de diversas entidades de que havia um verdadeiro isolamento da população rural nessa seara, extremamente excluída e esquecida” (BRASIL, 2010, p. 2541).

Desta forma, citam alguns elementos já referidos no capítulo anterior sobre Educação do Campo, desde as parcerias para realização do ENERA em 1997 até a criação – através da citada Portaria nº 10/98 – do PRONERA. Apontam também a incorporação do Programa ao INCRA em 2001 e a edição de um novo Manual de Operações através da Portaria nº 282 em 2004. Segundo os autores, a edição desta nova Portaria é importante porque adequou o PRONERA às novas diretrizes governamentais, que “prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos” (IDEM, 2010, p. 2543) (grifos nossos).

O argumento, portanto, é que as propostas de cursos em nível superior do PRONERA surgiram “ao longo de um constante processo de debate, avaliação e evolução política e social, contando com a participação de inúmeras entidades, nacionais e internacionais, inclusive instituições de ensino superior” (IDEM, 2010, p. 2543), citando os próprios objetivos específicos do Manual de Operações.

Argumentam ainda os procuradores dos estudantes, que a Administração Pública deve buscar a efetividade máxima do acesso à educação, buscando fundamentação nos mesmos dispositivos constitucionais acima citados (art. 205 e 208 da CF/88), acrescentando, no entanto, que é imprescindível perceber o

“acesso à educação” em consonância com o princípio constitucional da *inclusão social*. Como dito, a incorporação da população rural em todos os níveis educacionais objetiva eliminar a barreira de isolamento que tem afetado essa parcela da sociedade há décadas e décadas (IDEM, 2010, p. 2544) (grifos no original).

Isto porque, argumentam, os fins últimos do PRONERA estão relacionados com os fundamentos (cidadania e dignidade humana – art. 1º, II e III da CF/88) e os objetivos da República Brasileira, entre os quais se destacam: erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (art. 3º, III); promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV);

Em outro argumento, analisam aqueles procuradores a questão da constitucionalidade dos recursos do PRONERA para custeio de um curso de Direito. Apontam que a sentença está equivocada quando analisa que o *habitat* do profissional de direito é o meio urbano, pois, na verdade,

o objetivo autêntico da reforma agrária, mais do que mera distribuição de terras, é criar condições de homens e mulheres viverem dignamente no campo; o maior desiderato da educação, na reforma agrária ou não, é qualificar homens e mulheres em cidadãos e cidadãs, trabalhadores e trabalhadoras, tornando-os livres.

É claro que o País necessita minimizar o colapso urbano e investir na produção de alimentos, como bem lembra o Ministério Público Federal, todavia não há falar em tal se não forem levadas a efeito políticas públicas que, a um só tempo, estimulem a difusão do conhecimento, inclusive jurídico, e apontem para a sustentabilidade dos empreendimentos rurais (IDEM, 2010, p. 2449).

E assinalam que não se pode reduzir a importância e função do bacharel em direito aos espaços urbanos:

A clássica expressão *ubi societas, ibi jus* dá conta de que não se pode negar a existência de relações jurídicas no campo. Onde há sociedade, haverá direito, e por via de consequência, a necessidade de operadores legalmente habilitados.

Não é admissível reduzir, da mesma forma, como pretendeu a r. sentença, o direito à dimensão do litígio judicial. O direito, na “Era da Informação”, é bem mais do que isso. Não há, assim, falar em habitat natural do homo juris. (IDEM, 2010, p. 2550).

E continuam a argumentação, explicando que outros setores que trabalham no campo, tais como bóias-frias, empregados rurais, parceiros, meeiros, pequenos produtores familiares ou vinculados, “em quase que sua absoluta totalidade, viram-se praticamente impossibilitados à absorção de conhecimentos técnicos produtivos e/ou administrativos de uma unidade produtiva”. Desta forma, ressalta que o conhecimento jurídico ganha bastante relevo nas demandas de áreas de assentamento, pois

“consubstancia-se na aplicação de um conhecimento técnico no contexto de uma realidade por ele dominada, a partir de sua identidade” (IDEM, 2010, p. 2552).

Para reforçar sua argumentação, a representação dos estudantes aponta possíveis situações que demonstrariam a utilidade do Direito:

imaginemos que em uma área de assentamento resolva-se criar uma cooperativa para fortalecer o desenvolvimento sustentável da agricultura e da comunidade rural. Qual o profissional que será capaz de auxiliar esse grupo de pessoas perante toda a burocracia necessária para tal criação? Sem dúvida alguma, o advogado da comunidade.

O mesmo se dará na hipótese de criação de uma associação de agricultores. Imaginemos que determinado grupo de agricultores resolva contratar um empréstimo bancário. O advogado poderá auxiliar essas pessoas no momento da formalização do contrato para que não tenham seus interesses lesados. Imaginemos seja necessária a aquisição de maquinário simples para melhorar o aproveitamento agrícola da comunidade. O advogado poderá auxiliar a comunidade no tratamento das questões jurídicas envolvidas na questão (IDEM, 2010, p. 2553).

Destarte, indica a Apelação, o “profissional da área jurídica possui ampla autonomia para atuar em defesa da cidadania e habilidade técnica para lidar com questões burocráticas, totalmente desconhecidas dos leigos e mais ainda daqueles que compõem a parcela rural da sociedade” (IDEM, 2010, p. 2553).

Na resposta, o MPF-GO, no que tange ao mérito das Apelações, praticamente repetiu todas as argumentações da Ação Civil Pública, sendo relevante somente salientar quais os elementos novos que apresenta a título de “intróito” da peça processual em comento. Primeiro, ressalta que as manifestações das partes já estão claramente defendidas e os convencimentos plenamente formados, corroborando com uma ou outra posição. Seria oportuno ao leitor comparar a declaração abaixo com os argumentos utilizados pelos jornais *Veja* e *O Estado de São Paulo*, citados no primeiro capítulo. Novamente, pede-se a compreensão para uma longa citação, deveras importante para a discussão a ser feita no próximo tópico da dissertação:

Não há – honestamente falando – espaço para a formação de convencimento sobre a matéria; os convencimentos já estão há muito formados e os operadores jurídicos alinhados a uma ou outra posição, conforme suas idiossincrasias. Transcrever posições doutrinárias, julgados, pareceres, somente adiciona papel e tempo a questão que já nasce superada, e no Brasil, como sói acontecer nos países subdesenvolvidos, a república do paternalismo estatal vem sobrepondo-se de forma inexorável à república da meritocracia, do progresso, da superação, enfim, do desenvolvimento. [...]

O *homo medius* deixou de ser admirado pelo seu empreendedorismo, traço imemorial do brasileiro, para chafurdar na dependência estatal, nos programas sociais, no nepotismo, na cultura coronelista, na troca de favores,

criando um ambiente absolutamente estéril ao desenvolvimento, à iniciativa que produz crescimento econômico. [...]

Tome-se à guisa de exemplo a reforma agrária, este sorvedouro de recursos sem fim. Somente no Estado de Goiás, o Ministério de Desenvolvimento Agrário injetou, considerados apenas os convênios, a fabulosa cifra de R\$ 116.930.914,90 (cento e dezesseis milhões novecentos e trinta mil novecentos e quatorze reais e noventa centavos), sem que se possa apontar resultados concretos, transformações sociais relevantes fruto do emprego desta quantidade fabulosa de dinheiro.

A democracia brasileira passa por aguda crise, sem que a população se dê conta deste fato.

Aquilo que se convencionou chamar de “movimentos sociais” cooptou o poder público de forma a inculcar a sua agenda, a sua principiologia, em todas as ações estatais. Tratando-se de massa de manobra, onde o quantitativo ignorante é operado pelas lideranças, torna-se fácil impor à classe política, que depende numericamente de votos para garantir a sobrevivência de suas carreiras, idéias que a história mundial mostra equivocadas e anacrônicas.

Quem falará, contudo, pela classe média trabalhadora, que exerce licitamente suas atividades produtivas, que são os mantenedores do giro da roda econômica deste país, que por dependerem do exercício de suas atividades laborativas não podem se dedicar em tempo integral a protestos, manifestos, caminhadas e outros quejandos destinados a angariar visibilidade à causa? [...]

A observância às regras do jogo somente vem sendo prestada pelos membros da coletividade que já se comportavam conforme o direito; agora os foras-da-lei ao invés de adequarem-se ao ordenamento jurídico, trabalham para adequar o ordenamento jurídico ao seu modo de viver

Considerando, contudo, o papel que os atores jurídicos devem desempenhar na ópera que representa o processo judicial, volve-se ao exame do caso concreto, dentro dos standards comportamentais tradicionais. (Contrarrrazões..., 2010, p. 3-4) (grifos nossos).

No que tange aos argumentos de mérito, observa-se que as únicas partes de todas as contrarrrazões do MPF-GO que acrescentam algo em relação ao que já foi colocado na ACP, são os trechos seguintes:

Salienta o recorrente que não houve adequada análise do magistrado quanto à aplicabilidade de ação afirmativa, aduzindo que a “especificidade do campo” demanda a formação de corpo jurídico com formação voltada para os litígios decorrentes destas relações. [...]

Difícil visualizar em que ponto a atividade de contratação de financiamento é mais complexa, menos compreensível, para um assentado do que para um mecânico de automóveis, e nem por isso existe curso de Direito para donos de oficinas mecânicas. Ademais, não pode escapar à percepção do julgador que a Caixa Econômica Federal já implantou modelos contratuais favoráveis à apropriação de recursos públicos em benefícios das cooperativas, não mais sendo necessário qualquer suporte jurídico neste sentido.

Sem que se perceba vem à tona, mais uma vez, o subjacente propósito de criação do curso de Direito para os assentados: a criação de corpo jurídico próprio que reze pela cartilha dos movimentos sociais. *Não há, e nunca houve, qualquer intenção de melhorar qualitativamente a relação do homem com a terra, mas apenas formar profissionais capacitados à formação de “cooperativas” muito bem delineadas para a captações de recursos públicos (Contrarrrazões..., 2010, p. 10-11) (grifos nossos)*

Quando os apelantes ressaltam a similitude entre a situação dos índios, negros ou egressos de escolas públicas, como elementos legitimadores das políticas afirmativas que podem também ser aplicáveis às populações rurais, o MPF-GO responde da seguinte forma:

É de se indagar que se os índios, os negros e os oriundos de escolas públicas são merecedores de tratamento diferenciado, quem será o destinatário do tratamento não-diferenciado? Cria-se gama de exceções tão grande, que não estar enquadrado na exceção passa a ser o verdadeiramente excepcional (Contrarrazões..., 2010, p. 10-11).

De outro lado, INCRA e UFG também interpuseram outra modalidade de petição, fundadas no receio de “grave lesão à ordem pública”, previsto no art. 15 da Lei 12.016/2009. A motivação foi a seguinte: os Recursos de Apelação só foram recebidos no seu efeito devolutivo, significando que os efeitos da sentença que extinguiu a Turma eram plenamente aplicáveis de imediato, não havendo suspensão do processo até decisão final. Vale ressaltar que, no momento da decisão extintiva, a Turma de Direito em comento já estava no quinto semestre letivo. Com efeito, INCRA e UFG buscaram a Suspensão da Execução da Sentença até que o mérito da causa fosse analisado nos Tribunais.

Esses órgãos argumentaram que o PRONERA está inserido em um contexto de aumento da luta por uma justa divisão da propriedade no país, reafirmando que “dentre os seus objetivos específicos tem-se o seguinte: Garantir aos assentados e assentadas, **escolaridade/formação profissional**, técnico-profissional de nível médio, superior e pós-graduação **em diversas áreas do conhecimento**” (grifos no original) (BRASIL, 2009, p. 2595).

Afirmam INCRA e UFG também, que o instrumento de convênio entre INCRA e UFG não criara um Curso especial exclusivo, mas uma Turma Especial, a fim de diplomar 60 (sessenta) trabalhadores e trabalhadoras rurais com origem em assentamentos ou agricultura familiar, ressaltando os artigos 2º e 3º da Lei n. 11.326/2006, já citados no início deste trabalho (que trazem o conceito de agricultores familiares e definem que as políticas de Agricultura Familiar devem ser articuladas com aquelas voltadas para a reforma agrária) (BRASIL, 2009, p. 2595).

Ressaltam, ainda, que “na proposta do curso, há uma parte dedicada ao trabalho complementar não presencial, que se desenvolverá na própria comunidade do

estudante” (BRASIL, 2009, p. 2596), contrariando o argumento de que seus conhecimentos jurídicos não terão aplicação prática.

Como ressaltado no primeiro capítulo, há um parecer do Prof. Dalmo Dallari que foi utilizado no caso do curso de Pedagogia da Terra e que, segundo os peticionantes, pode ser aplicado ao caso:

I.Reconhecimento legal e direitos dos assentados. Há várias décadas já foi reconhecida na legislação brasileira a figura do assentado, no quadro das atividades de colonização e reforma agrária. [...] Evidentemente, se os alunos residentes nos assentamentos vivem em situação peculiar, estando sujeitos às condições naturais e sociais inerentes à vida das famílias de trabalhadores rurais, é indispensável que os educadores que vão atuar nesses locais tenham o preparo adequado para a realização eficiente de suas tarefas. Foi a percepção dessa exigência que levou à idealização de cursos especiais para os assentados e os educadores que irão trabalhar com eles. (BRASIL, 2009, p. 2599).

E juntam jurisprudência sobre ações afirmativas, que servem de elemento para uma crítica ao modelo de Estado Liberal, citado no capítulo 3, demonstrando também a finalidade social e o caráter, muitas vezes, experimental destas ações:

O verdadeiro fator de discriminação é a situação social que se esconde (melhor seria dizer “que se estampa”) atrás da raça e da matrícula em escola pública. Há um critério imediato – a raça – que é apenas meio para alcançar o fator realmente considerado – a inferioridade social.

Nas ações afirmativas, não é possível ater-se a critérios matemáticos, próprios do Estado Liberal, que tem como valores o individualismo e a igualdade formal. Uma ou outra “injustiça” do ponto de vista individual é inevitável, devendo ser tolerada em função da finalidade social (e muitas vezes experimental) da política pública. (MAS 2006.33.00.008424-9/BA, Rel. Desembargador Federal João Batista Moreira, Quinta Turma, DJ p. 71 de 17/05/2007).

Os peticionários argumentam também que a ausência dos demais trabalhadores rurais não assentados ou aqueles que trabalham como empregados rurais, não representa a quebra do princípio da isonomia, incluindo também jurisprudência de outro caso que envolve assentados (Engenharia Agrônoma na Universidade Federal de Sergipe – UFS). Ressaltam o caráter de “inclusão social que garante ao homem do campo, vinculado aos assentamentos de reforma agrária do Nordeste, o acesso ao ensino superior ou de 3º grau” (TRF 5ª Região, AC 200485000002559, Rel. Des. Fed. Paulo Machado Cordeiro, Quarta Turma, DJ 11/02/2009, p. 293.) (BRASIL, 2009, p. 2.603).

E acrescentam que o curso de Direito não configura desvio de finalidade, e que sua extinção “resultará em prejuízos maiores do que sua manutenção”, pois:

“os recursos do PRONERA podem ser utilizados para fomentar a escolaridade em diversas áreas do conhecimento e não aquelas especificamente ou tradicionalmente relacionadas com o trato da terra.[...]”

Impedir que os assentados e agricultores familiares usufruam do PRONERA no tocante à formação jurídica é, data máxima vênia, uma visão restrita do problema social [que] se pretende equalizar.

Afinal, o desenvolvimento da reforma agrária ou mesmo da agricultura familiar não estão e não devem estar restritas a trato direto com a terra. OU seja, excluir a formação jurídica desse grupo é manter uma visão restrita do fenômeno social. (BRASIL, 2009, p. 2604).

Desta forma, o INCRA e a UFG sustentaram o pedido de suspensão da execução da sentença, que foi analisado no dia 17 de dezembro de 2009 pelo TRF. O Desembargador analisou a pertinência do pedido de suspensão, ressaltando que, naquele momento processual, não caberia analisar nada além da “grave lesão à ordem pública”, que era requisito para o pedido. Em síntese, o Desembargador afirma que:

Tenho que, ao declarar a ilegalidade da Portaria Conjunta firmada entre o INCRA e a UFG e extinguir a turma especial de Direito, a decisão de primeiro grau causa grave lesão à ordem pública, invadindo a esfera de competência da administração pública, pois a Universidade Federal de Goiás goza de autonomia didático-pedagógica, cabendo a ela a criação, a organização, a fixação do número de vagas e o estabelecimento de critérios para o seu preenchimento, além de violar o princípio constitucional da igualdade, cujo programa visa efetivar. [...]

Também resta evidenciada a grave lesão à ordem pública a vedação à formação de profissionais de Direito que conheçam a realidade dos assentamentos do programa de Reforma Agrária, mesmo porque, conforme salientado no parecer da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/GO (fls. 270-281), é notória a carência de defesa técnico-profissional dos assentados.

Ademais não me parece razoável extinguir o curso da turma especial, iniciado no segundo semestre de 2007, antes da decisão final no feito principal, posto que pendente de recurso de apelação, uma vez que a execução imediata da decisão irá prejudicar todos os alunos, os quais sequer tiveram a oportunidade de apresentar defesa, pois não foram citados para tanto (BRASIL, 2009, p. 2504-2505).

Com essa fundamentação e juntando diversas jurisprudências sobre a questão da ordem pública e das ações afirmativas, o Magistrado deferiu o pedido de suspensão dos efeitos da sentença que extinguiu a Turma “Evandro Lins e Silva”.

Em síntese, como foi ressaltado no primeiro capítulo desta dissertação, a Ação Civil Pública que questiona a iniciativa, ainda está pendente de decisão de mérito no referido Tribunal Regional Federal da 1ª Região, tendo sido suspensa a execução da sentença.

Após todas essas linhas buscando organizar e sistematizar em poucas páginas – lembre-se que o processo judicial já tem mais de 6.000 páginas – os principais

argumentos de mérito¹⁰⁵ que envolvem a criação e continuação da Turma “Evandro Lins e Silva”, pode-se perceber que tal tarefa não é simples e deve-se reconhecer o risco de privilegiar algum elemento que se considere relevante e retirar outros também relevantes.

No entanto, a possibilidade de produzir conhecimento e atingir conclusões, mesmo que provisórias (e no caso em comento ainda mais, pois ainda não há decisão final do processo), revelam-se desde o início do trabalho a partir de uma perspectiva dialética, na qual a realidade move-se contraditoriamente a partir destes diversos impulsos dos atores sociais em conflito, que, embora “objetivados” no processo judicial, fazem parte de um processo social maior.

Como ressaltado também no início do trabalho, a opção do pesquisador foi visualizar a turma como um fenômeno que interliga dialeticamente os temas da Educação Jurídica, da Educação do Campo e dos Direitos Humanos. É a partir destes temas e das reflexões feitas nos capítulos anteriores que se buscou analisar os argumentos judiciais deste processo, buscando indicando alguns elementos de síntese através de um quadro sinóptico.

5.2 Análise crítica do processo judicial: as possibilidades jurídicas de uma alternativa ao modelo central de Educação Jurídica a partir do PRONERA

Inicia-se este tópico ressaltando a necessidade de apontar sínteses acerca das manifestações processuais. Avalia-se que os elementos presentes na argumentação judicial podem ser analisados a partir dos apontamentos que foram feitos ao decorrer da proposta, demonstrando, inclusive, elementos importantes que não aparecem no processo judicial mas que ajudam a interpretá-lo.

Primeiramente, a articulação entre Educação do Campo e Educação Jurídica presente na proposta da Turma “Evandro Lins e Silva”. Depois, a predominância de argumentações liberal-individualistas dos direitos humanos para compreender a experiência. Em terceiro lugar, a questão das políticas públicas afirmativas enquanto espaços de produção de direitos e de conquistas teórico-práticas que consolidam uma

¹⁰⁵ O pesquisador gostaria de reforçar esta questão dos argumentos de mérito. Há, nos dois processos (tanto na Ação Civil Pública como na Suspensão da Execução da Sentença) vários elementos de ordem procedimental. Embora importantes para a resolução do processo judicial, já que a alegação de alguma nulidade processual pode pôr fim ao processo, buscou-se a opção pelas discussões de mérito que se relacionam com o tema da pesquisa. Desta forma, restam outros campos de pesquisa, com base no mesmo processo judicial, dada a sua singularidade.

compreensão crítico-dialética dos direitos humanos e questionam o modelo central de educação jurídica. Por fim, a possibilidade de compreender que a gestão e a participação dos movimentos sociais do campo na construção do PRONERA não implica em uma inconstitucionalidade nem ilegalidade, mas em mecanismo de democratização da educação superior, que pode ser referendada a partir da autonomia didático-científica das universidades.

5.2.1 A articulação entre Educação do Campo e Educação Jurídica

Como foi discutido no terceiro capítulo, a proposta do PRONERA é uma política pública criada nos moldes do referencial teórico-prático da Educação do Campo. Isto significa dizer que a Educação *do* Campo não é o mesmo que Educação Rural.

Primeiramente porque o paradigma da Educação do Campo se consolidou enquanto uma crítica ao modelo de Educação Rural, onde o processo de ensino-aprendizagem desconhecia o contexto e a intencionalidade dos diversos atores que constroem a resistência no campo. Deve-se perceber, portanto, a natureza dupla da Educação do Campo, que “é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil” (II Conferência Nacional..., 2002, p. 01).

Neste mister, qualquer manifestação judicial que, efetivamente, busque as origens do PRONERA, não reduzindo sua análise a uma parte dos elementos normativos (como o fez a Ação Civil Pública), vai reconhecer a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural. A primeira representa uma proposta educativa em construção, que leva em conta a história e a identidade dos movimentos e populações do campo, demandando uma compreensão da desigualdade estrutural que coloca milhares de camponeses em situação de vulnerabilidade, e que necessita, por isso, de uma nova percepção – contextualizada – da Educação e dos direitos humanos. Já a segunda, representa um modelo de educação que se faz no meio rural, ou seja, como uma dimensão meramente geográfica desta política.

Quando se discutiu a descontextualização como caractere do modelo central de Educação Jurídica, apontou-se justamente como as suas conseqüências não são somente acadêmicas ou didático-pedagógicas, mas que influem na forma de perceber o fenômeno jurídico dissociado do mundo real. Esta característica também está presente na concepção liberal-individualista dos direitos humanos, pois ela viabiliza que a pauta

dos direitos humanos seja construída sem o contexto que o condiciona e sem as contradições que são inerentes à própria realidade.

Neste sentido, a descontextualização configura uma possibilidade explicativa do argumento da ACP e da sentença, posto que se ignora a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural e determina-se, a partir desse pressuposto, o “desvio de finalidade” na criação da Turma.

Outro elemento interessante de análise é a argumentação sobre a impossibilidade da “fixação do homem no campo” que a sentença retira da ACP. Na sentença, conclui-se que um Curso de Direito não poderia utilizar recursos do PRONERA, haja vista a inadequação da “atividade técnico-jurídica” com a “manutenção do homem no campo” ou com o “desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2007, p. 07).

É necessário perceber que o Manual de Operações do PRONERA, o documento mais atualizado e completo acerca da implementação do Programa, não determina um rol taxativo de cursos ou experiências que podem ser financiadas. Além do mais, quando se fala em “fixação do homem no campo”, a interpretação mais adequada, com base no que foi discutido no quarto capítulo, é que este “homem” significa uma expressão coletiva – equiparada ao termo “populações do campo” presente no Decreto n. 7.352/10 – não *um* homem específico, *um* indivíduo múnada auto-suficiente.

Desta forma, a pergunta a ser feita para melhor concretização do Programa é: um bom profissional que conheça a realidade da comunidade e que esteja a serviço dela, contribui ou não para a fixação “dos homens e das mulheres no campo”? Na verdade, essa atuação não só contribui, mas *é uma condição* para essa fixação, dada a possibilidade de desenvolver as potencialidades destes sujeitos e garantir suas condições de existência com maior efetividade.

Parece ser possível afirmar que há uma visão “jus-urbano-centrada”, que domina as interpretações sobre a questão agrária e também está embutida na argumentação jurídica presente na ACP e na Sentença. Na argumentação do MPF-GO, aparece uma “dimensão geográfica” do curso de Direito, associada à cidade:

o mister do bacharel em direito não é desenvolvido no campo e não tem qualquer relação com a atividade ali desenvolvida, senão reflexamente, como qualquer outro labor profissional, como medicina, odontologia ou engenharia civil, dentre diversas áreas do conhecimento.

De fato, o argumento de que o direito versa sobre as lides fundiárias denota o caráter reflexo que tal conhecimento tem em relação ao labor rural. (IDEM, 2008, p. 07)

De um lado, o direito hierarquiza a relação campo-cidade, indicando o campo como “lugar do atraso”, ou um “não-lugar” jurídico. De outro, o dogmatismo impede a mediação entre contexto social e as normas jurídicas, criando uma verdade em si auto-referenciada (“a atividade do bacharel não é desenvolvida no campo e não tem qualquer relação com a atividade ali desenvolvida”). Cria-se, portanto, um dogma: “a realização cotidiana do direito acontece na cidade e só pode ser vinculada *reflexamente* à realidade do campo”.

Poder-se-ia inverter retoricamente a afirmação da sentença: o mister deste bacharel é a aplicação útil de seus conhecimentos para garantir os direitos humanos das populações do campo, que produzem, através de suas lutas, direitos. Se o Fórum se localiza na cidade, *isso não implica que o direito se localiza na cidade*, nem justifica a restrição imposta à criação da Turma por desvio de finalidade. Só se pode afirmar o “caráter urbano” do bacharel em direito com a retirada do fenômeno jurídico da vida concreta.

Neste mister, a Educação do Campo é perfeitamente compatível *com qualquer curso de nível superior*, pois o que a define, não é a área restrita de conhecimentos (como defende a ACP e a sentença), mas a sua intencionalidade e a possibilidade material de que a qualificação dos estudantes influa na manutenção dos homens e mulheres no campo (considerados coletivamente), bem como a própria transformação dessa realidade.

Pode-se também ressaltar a completa ausência, no processo judicial, de uma discussão a respeito da própria regulamentação dos cursos jurídicos. Se se trata de uma turma de Direito que se vincula ao PRONERA, como já foi visto, faz-mister percebê-la dentro do campo da Educação Jurídica, sendo necessário perguntar se, no atual quadro normativo dos cursos jurídicos, é possível a criação de uma Turma nos moldes do PRONERA.

Analisando de forma contextualizada a Resolução 09/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, pode-se perceber que uma proposta com a especificidade do campo, não só é possível como é incentivada, já que os currículos de direito devem se adequar às realidades regionais, permitindo habilitações específicas e a adequação das disciplinas ao perfil de profissional que se almeja alcançar, devendo contemplar atividades complementares e formas de avaliação condizentes com este perfil. Este apontamentos já eram feitos desde a Portaria nº 1.886/94, e são reafirmados na referida Resolução. De acordo com os arts. 3º, 8º e 9º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 8º *As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.*

[...]

Art. 9º *As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando (grifos nossos).*

Interligando essas informações com o projeto de criação da Turma, pode-se perceber uma inovação importante, pois a Turma *vai além* de uma habilitação específica ou de uma “solução curricular”, elementos já discutidos pelo pesquisador no terceiro capítulo desta dissertação. A Turma aparece, neste mister, como uma proposta inovadora no *público que quer atingir*, no *perfil que se pretende formar* e na *especificidade que se deseja contemplar*. Desta forma, a crítica feita ao modelo central de Educação Jurídica (descontextualizado, dogmatista e unidisciplinar) tem nesta iniciativa uma possibilidade rica e nova de avaliar as condições práticas para reorientar a Educação Jurídica, sem que isso represente uma afronta a qualquer regulamentação dos cursos jurídicos no Brasil.

A Ação Civil Pública e a Sentença não apontam elementos acerca dos cursos jurídicos e sua regulamentação, percebendo-o como um produto pronto e acabado e, além de tudo, distante dos processos sociais do campo. A argumentação dos outros atores do processo judicial (INCRA, UFG, Estudantes da turma), explica, sem muitas dificuldades, a importância que uma formação jurídica adequada pode ter no contexto do campo brasileiro. Os exemplos são variados, mas todos têm um elemento comum de percepção: a importância do conhecimento jurídico para instrumentalizar as lutas do campo. Quer seja no âmbito do direito associativo e sindical, nas ações possessórias, contratos de crédito agrícola, passando pelo âmbito das desapropriações e indenizações agrárias até chegar na consolidação de políticas públicas, tais como saúde, educação e

segurança, é inegável e bastante evidente a relação que se pode estabelecer entre a realidade agrária e um curso de Direito.

Por fim, pode-se voltar à questão da Educação Jurídica para analisar a relevância prática de um questionamento judicial como esse: os dados recentes apontados na Introdução, de que o Brasil não só é o país com mais cursos jurídicos, mas que essa quantidade é tão grande que se tornou maior do que a soma dos cursos jurídicos de todos os outros países.

Como ressaltado no capítulo sobre Educação Jurídica, essa soma exorbitante de estudantes e bacharéis, até agora, não contemplou uma quantidade enorme de demandas advindas das classes e grupos sociais populares, tais como as populações do campo. Isso significa dizer que a democratização das letras jurídicas não será realizada magicamente nem de forma automática, mas demanda políticas públicas específicas e muita luta política, para ao menos justificar uma quantidade tão grande de cursos, melhorando a prestação jurisdicional e o acesso à justiça no país.

Por fim, é possível perceber a potencialidade multiplicadora que uma experiência como essa carrega. A Educação em Direitos Humanos, compreendida como um conjunto de “processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção dessa cultura” (SILVEIRA, 2007, p. 246), direta ou indiretamente, pode configurar um resultado positivo da implementação da Turma.

A diferença é que a Turma se constitui como um espaço *dentro* do currículo formal de Direito, que, em regra, não consegue desenvolver essa cultura de multiplicação e defesa dos Direitos Humanos. Do ponto de vista processual, a questão da Educação em Direitos Humanos também não é mencionada, embora apareça como mais um elemento justificador e legitimador, dada a repercussão destas práticas nacionalmente e o incentivo público que tais iniciativas têm recebido, sem que se conflitem com as demais previsões normativas.

5.2.2 A predominância de argumentações liberal-individualistas dos direitos humanos

Outra possibilidade interpretativa é confrontar as visões acerca dos direitos humanos presentes nas argumentações judiciais contrárias à Turma. O pesquisador

identifica que a dimensão conceitual da Educação do Campo e sua necessária contextualização são renegadas em busca de uma atitude “ornamental e retórica” na qual os direitos humanos aparecem como um produto pronto e acabado, sem possibilidade de interpretação que vá além da sua tradicional dimensão individual e abstrata.

Tomando por base a discussão sobre direitos humanos realizada no quarto capítulo, poder-se-ia perguntar: através da interpretação jurídico-constitucional dos direitos humanos feita na ACP, o *acesso* aos bens necessários a uma vida digna estaria sendo ampliado ou reduzido? Mesmo sendo necessária a ponderação para evitar uma idealização da proposta da Turma “Evandro Lins e Silva”, que também tem limitações e desafios, parece ser possível indicar uma confusão entre os planos da realidade e da normatividade, aproximando os argumentos do MPF e da Sentença à concepção liberal-individualista.

Desta forma, afirmar que existem direitos iguais à educação, com base em critérios abstratos de defesa das “superiores capacidades cultural-cognitivas” (ACP, 2007, p. 03) dos candidatos às vagas, para demonstrar, com isso, a impossibilidade de uma Turma de Direito nos moldes do PRONERA, acaba por reafirmar uma concepção de direitos humanos que permite tão somente a sua dimensão formal: *tenho a posse do direito de ter acesso à educação ou à terra, mas não tenho a terra e nem a educação como um bem necessário e juridicamente tutelado*.

Este reforço da concepção tradicional, embora possa passar despercebida, é importante na medida em que há uma correspondência entre a construção de determinadas políticas públicas e esse conflito teórico. O problema não é de previsão normativa, mas de interpretação e concepção do papel do direito e dos direitos humanos, fato este que o próprio Promotor reafirma nas Contrarrazões:

Não há – honestamente falando – espaço para a formação de convencimento sobre a matéria; *os convencimentos já estão há muito formados e os operadores jurídicos alinhados a uma ou outra posição, conforme suas idiossincrasias*. Transcrever posições doutrinárias, julgados, pareceres, somente adiciona papel e tempo a questão que já nasce superada, e *no Brasil, como sói acontecer (sic) nos países subdesenvolvidos, a república do paternalismo estatal vem sobrepondo-se de forma inexorável à república da meritocracia, do progresso, da superação, enfim, do desenvolvimento*. [...] O *homo medius* deixou de ser admirado pelo seu empreendedorismo, traço imemorial do brasileiro, para chafurdar na dependência estatal, nos programas sociais, no nepotismo, na cultura coronelista, na troca de favores, criando um ambiente absolutamente estéril ao desenvolvimento, à iniciativa que produz crescimento econômico. (Contrarrazões..., 2010, p. 3-4) (grifos nossos).

Ou seja, além de avaliar negativamente as consequências jurídicas, políticas e sociais que uma Turma de Direito nos moldes do PRONERA traz para as reflexões sobre os direitos humanos, as argumentações *tomam partido* – e somente aqui reconhecem que fazem – e assumem a possibilidade de conceber estes direitos de forma predominantemente liberal-individualista.

Assim, o princípio da isonomia aparece como espaço de afirmação do direito a uma liberdade abstrata, na qual o processo seletivo vestibular é o mecanismo não só considerado adequado, mas necessário, para a entrada em um curso superior. Isto porque a “seleção dos mais aptos”, tão cara à perspectiva de mercado e à perspectiva elitista de poder, não pode sofrer nenhuma interferência, mesmo que muito pequena, quando se discute a democratização da educação superior.

Deste ponto de vista, parece que a tentativa de separar as esferas da liberdade ético-política e da liberdade econômica só se pode realizar de uma forma bastante abstrata. Ao falar do papel do Estado enquanto espaço que interfere na possibilidade “livre” e “empreendedora” do *homo medius*, aponta-se definitivamente uma concepção de direitos humanos que tem na liberdade econômica e na propriedade privada a sua fonte, sem a qual não se pode conceber a própria “confiança normativa”, própria do Estado Liberal. A rigor, a própria idéia de um *homo medius* é uma generalização descontextualizada e abstrata.

Os argumentos do processo levam, neste mister, a uma compreensão desta relação no pensamento liberal: quando os direitos individuais são violados, há uma clara preocupação com o processo de instrumentalização que irá permitir aos estudantes compreenderem mais profundamente algumas estruturas e perceberem qual a função do Direito na manutenção ou modificação do campo. Ou seja, pensada do ponto de vista da tradição liberal, as iniciativas são uma afronta aos espaços conquistados através das capacidades dos indivíduos livres e iguais, numa disputa concebida *a priori* de forma justa. Desta forma, os direitos humanos também só são concebidos como um conjunto de preceitos que protegem os indivíduos “mônadas”, auto-referenciados e sempre em disputa, mas que, mesmo assim, são o máximo de sociabilidade que se pode conceber e tutelar.

Nessa perspectiva, pode-se compreender de forma diferente a análise de Bobbio que se apontou no quarto capítulo: “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um

problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 43). Aqui pode-se voltar para Herrera Flores na sua crítica a Bobbio, quando afirma que o problema dos direitos humanos não é só político, mas também filosófico, pois se o problema *prático* dos direitos humanos pode ser a sua efetivação ou proteção, o problema *teórico* continua vinculado à sua fundamentação e compreensão. Para o autor espanhol, a forma como se concebem estes direitos influencia na sua aplicação:

Direitos [humanos] que, pelo visto, já estão o suficientemente estudados e reflexionados por toda uma estrutura de pensamento que, embora sendo puramente ocidental, considera-se que se pensou e se escreveu em representação de toda a humanidade. Para que seguir discutindo sobre sua natureza e seus fundamentos? Que minha liberdade termine onde começa a do outro é um dogma que devo aceitar se o que pretendo é que não me considerem um irracional ou um defensor do totalitarismo. [...]
Entretanto, o que está latente, talvez como consequência perversa de sua tese [de Bobbio], é a desconfiança e desprezo por todo tipo de argumentações críticas e de enfoques de novas problemáticas que aproximem os direitos dos contextos cambiantes que atravessam em cada época histórica (HERRERA FLORES, 2009, p. 44-45)

Pela forma como os argumentos são construídos na petição do MPF-GO, parece que os direitos humanos obedecem a uma lógica única e dogmática, sem possibilidade de avaliação crítica e reorientação de seu sentido. Neste mister, a contribuição de Herrera Flores indica que o campo dos direitos humanos é conflituoso e permite a visualização de contradições não só em sua aplicação, mas em sua fundamentação. Embora a ACP e a Sentença apontem uma postura problematizadora e perspicaz do ponto de vista argumentativo, não se pode negar a predominância desta compreensão liberal-individualista dos direitos humanos. O fato curioso e relevante é que, nas argumentações dos próprios agentes do Estado, há interpretações divergentes acerca do alcance, aplicabilidade, efetividade e fundamentação dos direitos humanos.

De outro lado, no caso da ACP a concepção liberal-individualista estabelece uma dicotomia entre liberdade e Poder, ou seja, a liberdade individual deve ser preservada contra o arbítrio do Estado de utilizar seus recursos para aprovar “medidas de exceção”, devendo ser resguardado o interesse público representado pelo próprio MPF-GO. O que não se percebe – ou não se quer fazê-lo – é que o próprio Estado, compreendido criticamente, não é um árbitro neutro e imparcial dos conflitos sociais, mas participa destes conflitos e se movimenta com base em determinadas correlações de forças (WOLKMER, 1990, 58-59). Desta forma, a liberdade individual (enquanto autonomia) a ser resguardada contra o Estado, não pode ser efetivamente isolada de uma

discussão das liberdades positivas, que demandam do Estado e que têm nos processos educacionais um mecanismo fundamental, como discutido no tópico sobre o direito à terra e à educação como direitos a ter direitos.

Todo o processo judicial gira em torno de uma demanda coletiva e de sujeitos coletivos, mas as argumentações acabam por vincular-se a uma dimensão predominantemente individual dos Direitos Humanos, que, na opinião do pesquisador, prejudica a sua compreensão contextualizada, pois não se visualizam primeiramente “os bens” para depois se visualizarem “os direitos”. Essa inversão proposta por Herrera Flores, e tomada como pressuposto crítico do trabalho, pode ser bastante útil para demonstrar os limites da aplicação da teoria tradicional dos direitos humanos.

Por fim, deve-se perceber que a concepção tradicional que deriva dessas argumentações contidas no processo não só prejudica a concretização de direitos constitucionalmente previstos (dada a priorização para aspectos individuais) mas, sobretudo, a possibilidade de conquista de novos direitos. Dialeticamente, como ensina Lyra Filho, a possibilidade de afirmação de direitos representa o questionamento de um direito (ou anti-direito) anterior¹⁰⁶, e essa dialética entre normas sociais em conflito é também jurígena, pois ajuda a compreender o processo de luta pelo *direito achado na rua* e sua legitimação.

5.2.3 Políticas públicas afirmativas: conquistas teórico-práticas que consolidam uma compreensão crítico-dialética dos direitos humanos

Neste mister, enquanto política pública, deve-se perceber que a Educação do Campo não só questiona o paradigma tradicional dos direitos humanos quanto constrói alternativas concretas a esse questionamento. É preciso observar que o contexto é fundamental para compreender as políticas públicas enquanto conquistas e, ao mesmo tempo, enquanto desafios, ou seja, representam uma arena dialética para conceber a Educação do Campo como um direito humano.

O PRONERA, nesse sentido, é resultado de pressão social e de elaborações teóricas para responder a problemas concretos das populações do campo. Como foi

¹⁰⁶ Pode-se pensar em vários exemplos, como a questão da abolição da escravatura que violou o “direito” de apropriação dos negros ou a questão da proibição da tortura que violava o “direito” do torturador etc. Como se sabe, a própria tradição liberal foi “subversiva” na afirmação de direitos contra o absolutismo, demonstrando como esse elemento de poder/violência subversiva está imbricado no Direito e nas suas modificações.

visto no capítulo anterior, é possível entrelaçar os argumentos jurídico-positivos e teóricos que legitimem e justifiquem a criação de uma Turma de Direito. Mas, em síntese, pode-se falar que: a) as populações do campo foram historicamente alijadas do saber jurídico e b) esse saber é importante para a emancipação desses grupos humanos.

No caso da Educação do Campo, essa dimensão fica muito nítida, pois o público-alvo é específico não por uma discriminação ou medida restritiva, mas como resultado de um processo mais amplo de vinculação entre a educação e os objetivos estratégicos – e não objetivos “anacrônicos”, como afirma o MPF-GO – de desenvolvimento para o campo através da reforma agrária.

Isso não configura desrespeito à igualdade de condições de acesso, mas representa a própria possibilidade de contribuir para este acesso. Poder-se-ia notar, argumentativamente, que não há uma demanda pela *ampliação* do público, mas pela *extinção* da turma. Logo, o que está em jogo, não é o questionamento da *insuficiência* da política para contemplar todos os atores do campo, mas da própria *existência* dessa política.

Com efeito, quando a ACP argumenta que a Turma não pode ser considerada uma Ação Afirmativa, porque o “elemento discriminatório” não contempla nenhuma das hipóteses legais, na verdade, realiza uma inversão da natureza daquela política pública, tendendo a defini-la, do ponto de vista jurídico-administrativo, como uma atividade “discricionária” e não “vinculada”¹⁰⁷. O pesquisador acredita que, na verdade, o público-alvo do PRONERA está definido na própria previsão normativa: “o PRONERA tem como população participante jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo INCRA ou por órgão estaduais de terras” (BRASIL, 2004, p. 17).

Na ACP, o direcionamento para esse público-alvo é fruto de um questionamento profundo, que, a rigor, representa uma divergência mais político-ideológica – afirmada na própria argumentação do MPF-GO acima citada. No entanto, a sentença determina justamente que a Turma não poderia ser caracterizada como ação afirmativa, por afronta ao princípio da isonomia:

a *escolha arbitrária* dos destinatários das referidas vagas exclui expressamente a possibilidade de acesso a todos os demais trabalhadores

¹⁰⁷ *Atos vinculados ou regrados* são aqueles para os quais a lei estabelece os requisitos e condições de sua realização; as imposições legais absorvem a liberdade do administrador; a ação deste fica adstrita aos pressupostos estabelecidos pela norma legal para que tenham validade;

rurais não assentados ou aqueles que laboram como empregados rurais ou ainda os que estão em profunda inferioridade em relação aos eleitos pela portaria que são os diaristas rurais (bóias-frias). (BRASIL, 2007, p. 07).

Se a política é destinada a assentados e agricultores familiares, membros ou não de movimentos sociais (mas, predominantemente, de movimentos sociais, ressalte-se), a questão fundamental para o desenrolar do processo é que esse elemento sozinho não configura um desrespeito à lei e aos atos normativos que conformam a experiência, mas justamente o contrário. Poder-se-ia argumentar um desvio de finalidade – aí sim! – caso as verbas do PRONERA fossem investidas nos “filhos do funcionário da oficina mecânica” ou de “trabalhadores de lojas de concerto (sic) de bicicleta”, justamente porque esta política quer contemplar uma demanda específica que advém de lutas específicas. Isso não significa uma “escolha arbitrária”, mas sim “vinculada” (no sentido administrativo) aos propósitos do Programa.

Deve-se reconhecer o acerto de que os problemas são muito mais amplos e estruturais do que uma política de governo isoladamente poderá resolver. Como se sabe, tal política não irá resolver todos os problemas do campo, mas aponta uma ação tática nesse sentido, pioneira quando se trata de um Curso Jurídico, tradicionalmente modelado para ser restrito e conservador, como foi visto no capítulo 3. De fato, o processo de exclusão social no campo é muito maior e atinge vários atores sociais, o que não deslegitima, antes reforça, a necessidade da Turma.

Desta forma, de um ponto de vista técnico, a inclusão da Agricultura Familiar na Turma nem seria necessária (embora tenha sido um elemento importante e ainda mais democrático para corroborar na sua aprovação), pois o público-alvo foi composto corretamente, seguindo o critério estabelecido pela Portaria nº 282/2004 do PRONERA. Como ressaltado, isso não configura desrespeito à igualdade de condições de acesso, mas representa a própria possibilidade de contribuir no acesso à educação às populações do campo.

A chamada igualdade material deve ser atingida justamente quando se reconhece e se combate a desigualdade real, sendo mister uma *atuação positiva* para re-equilibrar (ou, ao menos, compensar) a situação de desigualdade. A própria sentença reconhece a desigualdade real destes trabalhadores. Com efeito, pode-se perceber uma contradição lógica, pois o PRONERA é programa específico para atingir, ao menos em parte, tal mister.

Esta argumentação é importante na medida em que a ACP afirma que não vai questionar as ações afirmativas genericamente, mas “aquela ação afirmativa”, ou seja, a ação afirmativa que configura a Turma “Evandro Lins e Silva”. No entanto, quando argumenta, o MPF-GO questiona todo o público-alvo do PRONERA, ou seja, não “aquela ação afirmativa”, mas “toda e qualquer ação afirmativa” que tenha por *discrimen* os assentados da reforma agrária. Desta forma, restariam duas alternativas que o MPF-GO não examinou: a) argumentar pela extinção do PRONERA como um todo, o que configuraria interferência na condução das políticas públicas perpetradas pelo Poder Executivo, ou b) reclamar pela *ampliação* do público e não pela *extinção* da Turma.

Neste contexto, visualizam-se os argumentos das ações afirmativas dentro do panorama mais amplo dos direitos humanos¹⁰⁸, que pode contribuir para uma fundamentação menos usual do tema, inegavelmente bastante discutido tanto em teses e doutrinas quanto no Poder Judiciário. Propõe-se uma forma de interpretar as políticas afirmativas, a partir da concepção de direitos humanos adotada.

Se as políticas afirmativas são interpretadas à luz de uma concepção liberal-individualista, na qual o objetivo central de toda a atividade estatal é a garantia de direitos individuais, em geral inacessíveis para a ampla maioria da população, resguardando com isso a afirmação destes direitos como o “dogma” das regras do jogo, seria possível afirmar o caráter restritivo e de exceção que estas ações configuram num “Estado de Direito”. As políticas afirmativas, nesse paradigma, desrespeitariam o “otimismo normativo” e o “pessimismo potestativo”, pois representam uma interferência não-legítima na esfera individual perpetrada pelo Estado-Leviatã.

Dá a necessidade de restringir ao máximo sua interpretação, elegendo critérios “objetivos” para aferir se uma política pode ou não ser considerada, sob pena de violação a “uma multiplicidade de indivíduos” em melhores condições “cultural-cognitivas” (ACP, 2007, p. 03).

No entanto, para a realidade brasileira, parece salutar interpretar qualquer política afirmativa à luz de uma concepção crítico-dialética dos direitos humanos, porque: a) contemplam demandas históricas reprimidas; b) ratificam lutas pelo

¹⁰⁸ Como afirmado na introdução desta pesquisa, as ações afirmativas não são seu objeto central, mas aparecem a partir do processo judicial e da discussão sobre direitos humanos. Para melhor aprofundamento sobre Ações Afirmativas e Educação Superior, consultar o texto de Silveira (2010, inédito, no prelo).

reconhecimento ou fortalecimento de direitos; c) demonstram que a construção de políticas “universais” não respondem às desigualdades estruturais; e d) percebem as políticas públicas como possibilidades recentes de elevar os direitos humanos a uma dimensão coletiva e concreta.

Ainda que se possa utilizar da tradicional e útil distinção entre igualdade formal e material para fundamentar as discussões das ações afirmativas, acredita-se que é possível ampliar o foco, pois também esses princípios, ao serem apropriados pela tradição liberal como uma “verdade em si”, dão azo a interpretações restritivas e não maximizadoras dos direitos humanos. Desta forma, a percepção das políticas afirmativas das populações do campo como “práticas sociais que garantem acesso aos bens necessários a uma concepção concreta de dignidade humana”, podem ser bastantes úteis argumentativamente, pois encaram o processo de positivação dos direitos de forma interligada com os objetos e objetivos que se pretende alcançar.

E o que é mais importante para a análise crítica do processo judicial: essas políticas têm previsão normativa, quer na própria Constituição quer na legislação infraconstitucional ou, ainda, nos diversos instrumentos normativos emanados do Poder Executivo, como o Manual de Operações do PRONERA e o novo Decreto sobre Educação do Campo.

5.2.4 Participação e gestão dos movimentos sociais do campo na construção do PRONERA: nem inconstitucionalidade nem ilegalidade, mecanismo de democratização da Educação Superior

O MPF-GO finaliza sua argumentação dizendo que há uma arregimentação ideológica na criação da Turma “Evandro Lins e Silva”. Isto porque:

Não houve reserva de vagas aos indivíduos que se pretendia beneficiar, mas a criação de um curso de graduação a eles exclusivo, em franca violação à exigência constitucional de pluralismo de idéias no ensino, além de obstar o acesso ao ensino superior àqueles que não se encontrassem inseridos na casta que a UFG pretendeu sobrelevar.

Fácil entender o porquê da opção [...] quando há a oportunidade de analisar de modo mais detido a prova de ingresso à instituição. *O conteúdo da avaliação de conhecimentos vai do tendencioso ao pernicioso.* Tome-se como exemplo a questão de número 19 da prova. Segundo ela “sob a lógica dos movimentos sociais no campo a agricultura brasileira é latifundiária, sendo necessária a sua superação pela agricultura de caráter familiar.”

Se a primeira parte da assertiva não merece reparo, a segunda não só se mostra incompatível com a redação constitucional (que em sua redação final não trouxe a possibilidade de desapropriação do latifúndio produtivo), como

permite entrever o viés de engajamento ideológico que se espera do futuro estudante. Não é uma aferição de conhecimento, mas um filtro ideológico. Lamentável que tal doutrinação ocorra às expensas do erário, e em detrimento de estudantes que querem, de fato, apreender o conteúdo das matérias a ser ministrado, ao invés de engajar-se em projetos políticos. (IDEM, 2007, p. 17-18)

Primeiramente, que não foi criado um curso de graduação a eles exclusivo, mas uma Turma de 60 estudantes. Essa questão significa muito, pois são essas pessoas que não tem acesso à Educação Superior. A UFG se utiliza do argumento da autonomia didático-científica que deve reger as Universidades, pois não há empecilho de processo seletivo diferenciado para entrada na Universidade, exigindo-se somente a realização de processo seletivo e de que os estudantes tenham finalizado o ensino médio, conforme o art. 44 da LDB:

Art. 44: A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Os dois requisitos foram efetivamente cumpridos, depois de um longo processo administrativo já analisado no capítulo 2.

Em segundo lugar, deve-se perceber a argumentação acerca da “cota ideológica”. O MPF-GO argumenta, a partir de considerações sobre o processo seletivo, que há um filtro ideológico na entrada da Turma. No entanto, desconsidera que o perfil almejado indica a necessidade de contextualização também no processo seletivo, para cumprir com os requisitos do próprio PRONERA.

E ainda emite outro juízo de valor acerca da avaliação dos estudantes, por ter afirmado que “sob a ótica dos movimentos sociais no campo, a estrutura agrária do Brasil é latifundiária e necessita de superação”. Ora, se a pergunta fosse formulada e respondida da seguinte forma: “sob a ótica da Confederação Nacional da Agricultura – CNA e seus empresários, a estrutura agrária brasileira e a produção para exportação representa um impulso para o desenvolvimento nacional e a porta para um futuro promissor desta nação”, a resposta continuaria verdadeira, pois há uma divergência nítida da percepção dos diferentes atores sociais acerca dos “projetos de campo”, como ressaltado no tópico sobre questão agrária do quarto capítulo.

Se a política afirmativa lida com camponeses e camponesas, que têm um histórico de luta pela terra e que, inclusive, ressignificam o campo a partir dessas lutas, tal contexto não deve ser desprezado pela instituição que concebe a proposta, mas

devidamente interligado ao processo avaliativo. Como foi abordada a questão dos princípios teórico-metodológicos do PRONERA (o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade), ressaltou-se que tais elementos devem integrar a política desde seu início.

Se a Turma representasse uma “cota ideológica”, em sentido negativo, não se poderia explicar todos os procedimentos formais para sua criação e toda a dificuldade de concretizar a Turma institucionalmente, fato a ser verificado com o depoimento dos estudantes, mais à frente.

O que a Coordenação e Gestão do PRONERA indica, na verdade, é que a participação na gestão e nas políticas públicas, por parte dos movimentos sociais envolvidos, busca “democratizar” – mesmo que timidamente – as políticas de Estado e legitimá-las. Como ressalta Herrera Flores, sem a participação dos movimentos sociais, a construção de alternativas de sociabilidade ao modelo atual de globalização do capital é extremamente difícil.

A consecução de políticas públicas que contemplem o diálogo com os movimentos sociais do campo, conseguindo dessa forma uma análise mais contextualizada e útil desses direitos, é mecanismo de legitimação e, ao mesmo tempo, de ressignificação dos direitos humanos numa perspectiva coletiva e concreta.

O processo de construção da Educação do Campo como um direito humano demanda uma compreensão mais ampla dos próprios processos ideológicos subjacentes às práticas educativas, pois o PRONERA não é um programa neutro e asséptico em relação aos conflitos sociais. E acontece assim porque há uma distribuição desigual *a priori* dos bens necessários para a vida das pessoas, como visto quando se falou dos direitos humanos enquanto processos sociais.

No caso da Educação e da Terra, embora com várias previsões constitucionais e infra-constitucionais, esses bens que dão acesso a outros bens, não são concretizados satisfatoriamente. Desta forma, o processo para consolidar uma política que leve em consideração esse contexto de desigualdade de acesso, contando com a parceria e organização dos próprios sujeitos, configura-se uma possibilidade muito interessante para discutir a democratização da Educação Superior, que vai muito além de “afinidades políticas” entre determinado movimento e espaços de governo.

A título de síntese, propõe-se o quadro sinóptico a seguir, que pode servir de base para futuras pesquisas que envolvam, em conjunto ou separadamente, os temas da Educação Jurídica, da Educação do Campo e dos Direitos Humanos. Também se pode

captar esses elementos como uma tentativa de sistematização sobre a relação do PRONERA com o Judiciário, ou ainda como uma análise empírica da luta pela criação e efetivação por direitos numa perspectiva dialética. Ressalte-se que tal quadro não pretende esgotar as possibilidades interpretativas do tema, mas contribuir com o debate. O pesquisador buscou montar o quadro criando confrontos entre os argumentos contrários e favoráveis à Turma de Direito, mas que podem ser utilizados para compreender outras iniciativas que se encontram também no âmbito do Judiciário:

5.2.5 Quadro sinóptico sobre o processo judicial da Turma “Evandro Lins e Silva”

ARGUMENTOS CONTRÁRIOS À TURMA	ARGUMENTOS FAVORÁVEIS À TURMA	ANÁLISE DOS CONFLITOS A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO JURÍDICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS
O público-alvo não pode ser beneficiado, por falta de previsão legal que autorize impossibilidade de utilização de recursos do PRONERA para a criação de um curso de Direito	<p>RESPONSÁVEL(IS) do MPF-GO / JUIZ 1º GRAU</p> <p>MOMENTO PROCESSUAL Ação Civil Pública / Sentença</p> <p>ARGUMENTO A criação da Turma tem previsão normativa e liga-se ao contexto de formação do campo jurídico é importante e necessária para a população do campo</p> <p>RESPONSÁVEL(IS) INCRA / ESTUDANTES TURMA EVANDRO LINS E SILVA</p> <p>MOMENTO PROCESSUAL UFG/INCRA / Apelação / Suspensão da Sentença / Suspensão da Sentença / Respostas UFG/INCRA / Apelação</p>	<p>ANÁLISE DOS CONFLITOS A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO JURÍDICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS</p> <p>• A distinção entre igualdade formal/material aliada à discussão tradicional e à crítica dos direitos humanos;</p> <p>• A diferença entre Educação do Campo e Educação Rural; a ligação a uma atividade jurídico-administrativa vinculada, não discriminatória, permite uma proposta diferenciada;</p> <p>• O conjunto normativo da Educação do Campo e síntese de previsão de campos e de Educação do Campo, nos profissionais, da relação com o contexto jurídico positivo, da área jurídica;</p> <p>• Unidisciplinaridade prejudica a percepção das conexões inter e trans-disciplinares que a arena dialética para conceber Educação do Campo demanda;</p>
A Turma é uma “cota ideológica” para Assentados(as) e Agricultores(as) Familiares não é uma Ação Afirmativa	<p>Representante do MPF-GO</p> <p>Ação Civil Pública</p> <p>Representante do MPF-GO / JUIZ 1º GRAU</p> <p>Ação Civil Pública / Sentença</p> <p>A Turma é resultado de um processo legitimado pelo princípio da presença e dos movimentos políticos afirmativos para a população rural</p> <p>ESTUDANTES TURMA EVANDRO LINS E SILVA</p> <p>INCRA / UFG / ESTUDANTES TURMA EVANDRO LINS E SILVA</p> <p>Apelação / Suspensão da Sentença</p> <p>Respostas UFG/INCRA / Apelação</p>	<p>• Tanto a Educação Jurídica quanto a Educação do Campo não são liberais individualista e dissociados do contexto histórico – são processos da realidade e da normatividade;</p> <p>• A autonomia didático-científica das universidades permite a criação dessas Turmas com processo servil diferenciado, que garante acesso aos bens necessários à sobrevivência concreta de dignidade humana;</p> <p>• A construção do PRONERA não implicam em inconstitucionalidade nem negamando, mas a democratização da educação superior, de direitos;</p> <p>• O caráter político e ideológico das compreensões sobre os direitos humanos – não há discurso único;</p>

5.3 De volta à experiência: derrubando as cercas do saber jurídico

Como foi ressaltado no capítulo de Introdução, antes mesmo do contato direto com os estudantes da Turma o pesquisador já havia tomado ciência da sua criação e de alguns dos conflitos na sua implantação. No entanto, este contato direto só se deu em novembro de 2009, na primeira visita à cidade de Goiás. Naquela oportunidade, foi possível coletar vários dados sobre o processo administrativo, que embasaram o segundo capítulo desta dissertação e a apresentação da monografia de conclusão de curso do pesquisador para a Turma, através do contato feito com dois professores da UFG – o Prof. Cleuton César Ripol de Freitas e a Prof^a Erika Macedo Moreira¹⁰⁹ – do Grupo de pesquisa “Questão Agrária, ações afirmativas e Educação Jurídica”, já citado.

Já naquele momento, chamaram a atenção a multiplicidade de atores envolvidos – com diferentes sotaques, tradições, costumes, de 19 estados da Federação –, a vida nas repúblicas e a forte formação política dos estudantes, que já traziam dos seus movimentos de origem bastante experiência e lições de vida.

Além desses elementos iniciais, algo que surpreendeu o pesquisador, foram as próprias dificuldades operacionais e estruturais para garantir as condições necessárias para a proposta melhor se desenvolver. Ao contrário de um “beneplácito do Estado” – como afirma o Promotor na ACP –, os cursos do PRONERA têm dificuldades para se concretizar, dados os entraves burocráticos, execução de despesas, defasagem de material didático na biblioteca, etc. Desta forma, além dos desafios para consolidar uma proposta alternativa ao modelo central de Educação Jurídica através do PRONERA, o pesquisador percebeu a grande complexidade de “tirar do papel” a Turma.

Após mais duas visitas a campo, momentos nos quais as relações se estreitaram e a reciprocidade de perspectivas ficara mais nítida para ambos, foi possível perceber, por um lado, os desafios de garantir a unidade/diversidade da Turma; e, por outro, os impactos recíprocos causados pela criação da Turma na comunidade acadêmica, na cidade de Goiás e nos próprios movimentos vinculados. Além disso, foi possível tomar

¹⁰⁹ Embora possa parecer secundária essa informação ao leitor, sobre os Professores e o Grupo de Pesquisa em comento, o fato é que, sem esse contato e a confiança depositada – e agora amigo –, muitas das reflexões aqui presentes não seriam possíveis, restando mais uma vez o agradecimento do pesquisador.

contato com mais dados a respeito da Turma, que já haviam sido sistematizados pelo grupo de pesquisa acima citado¹¹⁰.

Desta forma, as linhas a seguir são tanto o resultado dessas observações e diálogos quanto uma divulgação de dados mais gerais organizados pelo Grupo de pesquisa da UFG, perfazendo uma análise quali-quantitativa. Além desses elementos, utilizou-se de uma entrevista do tipo semi-estruturada, realizada com um grupo focal em 14 de novembro de 2010, que objetivava traçar um “perfil” dos estudantes da Turma, mas que representou um diálogo muito mais rico e reflexivo¹¹¹, com vários pontos que se conectam com as reflexões desta dissertação. Tal entrevista foi gravada, transcrita na íntegra e sistematizada¹¹², sendo posteriormente indexada por temas pelo pesquisador para a dissertação, relacionando-a com os objetivos anteriormente estudados e servindo de contraponto crítico para o final do trabalho.

5.3.1 A Turma “Evandro Lins e Silva”¹¹³

Abaixo seguem alguns dados gerais sobre a Turma, demonstrando mais uma vez sua singularidade e especificidade:

TABELA 6 – GÊNERO	
Masculino	21
Feminino	30
Fonte: Sousa (2009, p. 97)	

¹¹⁰ Deste material, a monografia de conclusão de curso da pesquisadora Ranielle Caroline Sousa – agora mestranda em Direito na UnB – foi de fundamental importância, além do próprio diálogo realizado acerca das atividades desenvolvidas e perspectivas de trabalho.

¹¹¹ Vale ressaltar que o pesquisador planejou realizar algumas entrevistas individuais ou através de grupo focal nesta visita a campo, objetivando captar as reflexões dos estudantes sobre os processos vividos. No entanto, tendo sido convidado a participar desta entrevista coletiva e colaborar na sua sistematização pelo também Professor Eduardo Gonçalves Rocha, da UFG, o pesquisador acredita que o mesmo objetivo foi alcançado. Resta, também, agradecimento ao Professor pelo convite.

¹¹² A íntegra da entrevista seguiu, inclusive, para publicação na Revista Eletrônica “Captura Críptica” da Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o título “*Derrubando as cercas do saber jurídico: a abertura da Universidade aos movimentos de luta pela terra*” e tem como entrevistadores, além do pesquisador: Eduardo Gonçalves Rocha, Alexandre Araújo Costa e Marcia Cristina Puydinger de Fazio (ROCHA et al, 2011).

¹¹³ Esses elementos estão presentes de forma organizada na monografia de conclusão de curso de Ranielle Caroline de Sousa, atualmente Mestranda em Direito, Estado e Constituição pela UnB (SOUSA, 2009) e participante do Grupo de Pesquisa “Questão Agrária, Ações Afirmativas e Educação Jurídica”.

Analisando os quadros acima, é possível perceber vários elementos fundamentais que compõem uma “moldura geral” da Turma. Primeiramente, a presença das mulheres em maioria – que já é uma tônica nos cursos jurídicos no país – mesmo numa Turma vinculada aos movimentos sociais do campo, que têm certa “tradição masculina”. Esse elemento é interessante, na medida em que pauta também a questão de gênero como elemento importante para a compreensão da complexidade no campo e, ao mesmo tempo, integra uma perspectiva transversal às discussões sobre identidade camponesa.

TABELA 7 – RAÇA/COR			
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Branco	21	41,2	43,8
Negro	18	35,3	37,5
Amarelo	6	11,8	12,5
Indígena	3	5,9	6,3
Total parcial	48	94,1	100,0
Não responderam	3	5,9	
Total	51	100,0	

Fonte: Sousa (2009, p. 98)

A segunda tabela indica também uma presença significativa de pessoas que se autodefinem como negros e indígenas, perfazendo um total de mais de 43% da porcentagem válida. Essa presença indica que a questão étnica também aparece como elemento de construção de identidade das populações do campo e reforça a tese das políticas afirmativas para estas populações, na medida em que a especificidade destes grupos integra um conjunto de elementos vinculados às históricas opressões vivenciadas pelas classes e grupos sociais no campo, interligando, assim, as temáticas específicas a partir de um elemento estrutural.

TABELA 8 – DOMICÍLIO (CIDADE-UF)			
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Goiás – GO	9	17,6	18,0
Caipônia – GO	1	2,0	2,0
Sobradinho – DF	2	3,9	4,0
Curitiba – PR	1	2,0	2,0
Itapuranga – GO	3	5,9	6,0
Castilho – SP	1	2,0	2,0
Guaraíta – GO	4	7,8	8,0
Rio Brillhante – MS	1	2,0	2,0
Buritis – MG	1	2,0	2,0

Salvador – BA	1	2,0	2,0
Teresina – PI	1	2,0	2,0
Silvania – GO	1	2,0	2,0
Apiáí - SP	1	2,0	2,0
Estancia – SE	1	2,0	2,0
Alcantara – MA	2	3,9	4,0
Itamaraju – MA	1	2,0	2,0
Rondon do Pará – PA	1	2,0	2,0
Água Doce do Norte – ES	1	2,0	2,0
Piraí – RJ	1	2,0	2,0
Açailândia – MA	1	2,0	2,0
Iperó – SP	1	2,0	2,0
Curralinho – PI	1	2,0	2,0
Natal – RN	1	2,0	2,0
Marabá – PA	1	2,0	2,0
Americana – SP	2	3,9	4,0
Lagarto – SE	1	2,0	2,0
Ariquemes – RO	1	2,0	2,0
Heitoraí – GO	1	2,0	2,0
Iporá – GO	1	2,0	2,0
Rio Pardo de Minas – MG	1	2,0	2,0
Pontão – RS	1	2,0	2,0
Teixeira de Freitas – BA	1	2,0	2,0
Tangará da Serra – MT	1	2,0	2,0
Ibaretama – CE	1	2,0	2,0
Total	50	98,0	100,0
Não respondeu	1	2,0	
	51	100,0	

Fonte: Sousa (2009, p. 99-100)

Para além da presença de estudantes de 19 estados da Federação – o que já configura uma grande riqueza já citada acima – chama a atenção no terceiro quadro a presença, em maioria absoluta, de estudantes domiciliados em cidades de pequeno e médio porte, geralmente no interior dos Estados. Isso pode significar uma “descentralização” da atuação profissional – em contraponto à perspectiva jus-urbano-centrada que foi citada no capítulo anterior – e indica possibilidades bastante importantes de melhoria do acesso à justiça e aos direitos pelas populações do campo. Além disso, a pluralidade de estados e localidades permite uma possível articulação para ações em conjunto no futuro, visando a melhor consecução dos fins que se almeja com a criação da Turma.

TABELA 9 – MOVIMENTOS DE VINCULAÇÃO			
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
MST	29	56,9	61,7
MPA	2	3,9	4,3
MSSTR	13	25,5	27,7
CPT	1	2,0	2,1
Outro	2	3,9	4,3
Total	47	92,2	100,0
Não respondeu	4	7,8	
	51	100,0	

Fonte: Sousa (2009, p. 101)

TABELA 10 – OUTROS MOVIMENTO(S) VINCULADOS			
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Movimento dos Atingidos por Barragem	1	2,0	8,3
Sindicato	3	5,9	25,0
PJR	8	15,7	66,7
Total	12	23,5	100,0

Fonte: Sousa (2009, p. 101)

Essa mesma pluralidade aparece nos quadros sobre os movimentos a que estão vinculados os estudantes, com a nítida maioria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, como foi analisado anteriormente, esteve à frente das articulações da Turma no âmbito do PRONERA nacional e sempre privilegiou a educação como uma ação estratégica para o Movimento. A presença dos movimentos sindicais vinculados à CONTAG (Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura) também desponta como elemento importante, dada a ampliação do público-alvo desta Turma e das diferentes – e às vezes complementares – perspectivas destes movimentos. Tal fator aparece – por óbvio – como um contraponto ao modelo central de Educação Jurídica no que tange ao público-alvo.

TABELA 11 – PERSPECTIVAS PÓS-FORMATURA?					
* SE SIM, O QUE PLANEJA?					
		Se sim, o que planeja?			Total
		Advocacia	Concursos	Outros	
Já tem planos para depois da formatura?	Sim	36	1	2	39
	Não	1			1
Total		37	1	2	40

Fonte: Sousa (2009, p. 101)

Em se tratando de perspectivas para o futuro, há uma profunda diferença entre os objetivos almejados pelos estudantes – vinculados essencialmente à advocacia (popular) – e o contexto geral dos cursos jurídicos, que têm preparado, como afirmado no segundo capítulo, muito mais para um “exército industrial de reserva de bacharéis” para todo e qualquer concurso público. Indica também possibilidades para o fortalecimento das assessorias jurídicas populares e da advocacia popular.

TABELA 12 – FORMAÇÃO 2º GRAU OU ENSINO MÉDIO

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Escola privada	0	0	0
Escola pública urbana	57	95	95
Escola pública rural	3	5	5

Fonte: Sousa (2009, p. 101)

Por fim, cabe salientar a presença de estudantes advindos somente de escolas públicas rurais ou urbanas. Isso significa, mais uma vez, que a implementação da proposta está garantindo o acesso à Educação Superior para indivíduos que historicamente estiveram fora dos espaços universitários, sobretudo num curso de Direito. Além do mais, este fator integra – mais uma vez – as perspectivas das políticas afirmativas que foram objeto da Ação Civil Pública, pois demonstra a relação estabelecida entre a Educação do Campo e o fortalecimento da Educação Pública.

Passa-se agora às considerações dos estudantes sobre esse processo vivido na Turma “Evandro Lins e Silva”, indicando elementos bastante profícuos para as relações entre Educação do Campo, Educação Jurídica e Direitos Humanos.

5.3.2 A Turma pela Turma: entrevistas com estudantes

5.3.2.1 De Itamatatúua-MA à Fazenda Anonni-RS: as múltiplas experiências

Já na apresentação dos entrevistados, é possível atestar a riqueza da experiência, que pôs em contato pessoas de diferentes Estados, com tradições alimentares, danças, hábitos e sotaques diferentes. O elemento integrador é justamente a vinculação com o campo, seja pela atuação nos movimentos seja pela tradição familiar. Há, também,

diferenças de idade entre os estudantes, que repercutem na experiência de forma positiva¹¹⁴:

Eu me chamo Sebastião Erculino Custódio, mas tenho preferência pela palavra **Tião**. *Sou capixaba, do Espírito Santo*; um dos menores Estados da Federação, mas muito importante, principalmente agora com o famoso Pré-sal. *Sou camponês, e milito no Movimento dos Pequenos Agricultores*, um movimento nacional. [...] Tenho 46 anos. [...]

Meu nome é **Diego** Vedovatto, *sou gaúcho, nascido no assentamento da antiga Fazenda Anonni, uma ocupação histórica do MST* na luta pela terra no Brasil. A ocupação da fazenda foi em 1985, dia 29 de outubro, e agora foram comemorados os seus 25 anos. *Tenho 20 anos, sou militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* e também vim para o curso devido à minha militância. Estudei todo o meu ensino fundamental na escola do assentamento, no ensino médio fui estudar na cidade porque no assentamento não tinha escola. Agora estudo Direito.

[...]

Meu nome é *José Ferreira Mendes* **Junior**, *sou do Maranhão*. Nasci na Paraíba, cheguei no Maranhão aos seis anos de idade. Vivi a maior parte da minha vida no Maranhão, portanto, me considero maranhense.

O pertencimento dos entrevistados aos movimentos e organizações de origem e a multiplicidade de experiências coloca-se como um elemento fundamental para visualizar a singularidade da Turma “Evandro Lins e Silva”.

Meu nome é **Marco Antônio**, *sou baiano de Paramirim*, e sou agricultor familiar tradicional - eu ainda vou entender qual é a diferença entre ser camponês e agricultor familiar tradicional. *Moro em uma comunidade histórica, um antigo fundo de pasto*. [...] *Eu pertencço ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais*, meu pai é sócio do sindicato, meu avô é sócio fundador; e foi através do movimento sindical da Federação dos Trabalhadores da Bahia, que cheguei até aqui. Recebi um e-mail da CONTAG informando sobre o curso e fiz a inscrição. Fui aluno da escola familiar agrícola (EFA) durante sete anos, lá fiz o ensino fundamental e médio, e hoje sou técnico em agropecuária.

[...]

Meu nome é Maria **Inêz**, tenho 39 anos, dois filhos, sendo um biológico, com 14 anos, e uma filha adotiva, com 12. *Nasci numa comunidade negra, chamada Itamataíua*, que fica no município de Alcântara, Estado do Maranhão. Sou de uma família de 13 irmãos e *sou militante do Movimento Sem Terra (MST)*. Na verdade, a minha vinculação com o curso deve-se, principalmente, porque sou militante

¹¹⁴ Todos os fragmentos de entrevista utilizados nesta parte foram grifados pelo próprio pesquisador, realçando elementos considerados importantes para o trabalho ou trechos significativos para retratar a experiência vivida pelos próprios estudantes.

do Movimento Sem Terra, mas como nasci numa comunidade quilombola e nunca perdi o vínculo, *também me identifico como quilombola.*

Vale ressaltar que, para todos os entrevistados, essa é a primeira oportunidade de alguém na família frequentar um curso superior, fato este que se repete para quase todo o alunado¹¹⁵. Como apontado na tabela anterior, todos advém de escolas públicas, sejam urbanas ou rurais. **Inêz** ressalta:

Venho de uma família onde o sonho de estudo não passava do segundo grau, quando meus pais diziam que queriam que os filhos se formassem, eles pensavam no segundo grau. Como a minha mãe é analfabeta e meu pai só fez até a terceira série, era o que eles conseguiam sonhar para os filhos e, conseqüentemente, até onde nos faziam sonhar também. *Dos 13 irmãos, serei a primeira pessoa a ter graduação.*

A criação de uma Turma com este perfil de estudante, além das dificuldades administrativas e judiciais que já foram analisadas, também representa desafios pessoais e para os movimentos, pois há um projeto coletivo vinculado à participação daqueles estudantes e dificuldades para consolidar essa proposta. A entrada no *campus* representou essa conjugação de expectativas, angústias e desafios.

5.3.2.2 A Entrada no Campus: compartilhar desafios e angústias

Antes mesmo de iniciar-se o curso, já começaram as dificuldades, dada a confusão na própria metodologia de alternância entre o tempo na comunidade e o tempo em Goiás. O primeiro desafio era, pois, conseguir ficar tanto tempo fora de casa se dedicando aos estudos, mesmo com família, militância e trabalho. Para tal mister, há um envolvimento da comunidade, indicando um projeto coletivo e não somente pessoal, conforme ressalta **Tião**:

Acabei passando! Entendi que ficaríamos em Goiás durante 15 dias, e depois iríamos embora, mas quando cheguei no primeiro período fiquei sabendo que seriam 90 dias. Isso pra mim foi uma complicação, para mim e para a minha família. *É muito desafiador, porque quando venho para cá envolvo nesse processo a comunidade inteira.[...]*

¹¹⁵ Segundo dados da pesquisa em Goiás, há cerca de cinco pessoas com outras formações, na área de Geografia, História, Letras e Pedagogia.

Eu acho que esse curso representa muito mais que um projeto político pessoal, é para todo o meu local. Isso faz com que eu tenha que ser mais militante ainda do que eu era, entendeu? Eu nunca posso pensar aqui em ser diferente, eu tenho que ser ainda mais militante porque, com certeza, terei muita coisa para construir daqui para frente.

No início, as dificuldades encontradas foram muitas na relação entre a “comunidade acadêmica” e os estudantes. **Júnior** ressalta o choque inicial para conciliar lógicas diversas e a importância da troca de experiências:

...a Universidade realmente não estava preparada para nos receber, da mesma forma que ninguém estava preparado, quem estava chegando e quem estava recebendo.[...]

E aí, foram diversas surpresas e nós conseguimos lidar com isso, contornamos diversas situações e *contamos com a experiência de muita gente da turma*. Temos que tirar o chapéu para muita gente da nossa turma, que tem uma participação de aprendizado, mas também ensina muito. Puro aprendizado, puro aprendizado a chegada na Universidade.

Mas a entrada na cidade e no campus representava também um processo de adaptação que, segundo **Marco Antônio e Diego**, foi mais difícil *internamente*, com o cenário conservador próprio do modelo central dos cursos jurídicos e a realidade inicial de um curso único na Extensão da UFG em Goiás:

Eu acho que a cidade recebeu a gente bem. As pessoas são curiosas, querem saber de onde você veio, o que está fazendo aqui. No campus, eu já não posso dizer a mesma coisa. A gente sofreu uma resistência muito grande da comunidade acadêmica, só conseguimos fazer algumas amizades individualizadas. Os professores tentaram fazer uma semana de integração, mas ninguém participava, era a gente e os professores, tinha um ou outro na sala, a outra galera não queria saber. O início foi ruim. Hoje não, hoje a gente tem, pelo menos eu, particularmente, tenho várias pessoas com quem eu dialogo na Faculdade. [...] (Marco Antônio).

Acho que quanto a isso, tinha uma realidade no campus que dificultou bastante a inserção: só tinha o curso de Direito nesta extensão, e se percebia muito claramente que quanto mais pro final do curso, maior era o estigma em relação à turma. (Diego).

Diego também ressalta situações inusitadas vinculadas ao início dos estudos, que atestam essa dificuldade de entrada num curso jurídico: “Aconteceu uma coisa muito legal no segundo dia de aula de Introdução ao Direito. O professor Orloff, juiz, colocou:

‘Introdução ao Direito é a propedêutica do ensino jurídico, ou seja, os prolegômenos da ciência jurídica’. A turma ficou extasiada!”

E **Inêz** também ressalta os primeiros momentos, nos quais o estranhamento e os conflitos ficam mais nítidos, tanto em relação aos problemas estruturais para implantação da proposta e adaptação à realidade do público, quanto às alternativas para resolução. De outro lado, situações inusitadas e simbólicas são lembradas:

Por exemplo, nós tínhamos 6 crianças, assistíamos aula com todas essas crianças dentro da sala, porque à noite as mães não tinham com quem deixar. Tem uma coisa que me marcou bastante, acho que marcou toda a turma. *O professor Marcelo, quando nós fazíamos prova, segurava no colo a Sol. Isso é algo que emociona bastante a todos nós, porque o professor Marcelo é a figura “do doutrinador, do didático”, então, você vê a figura daquele professor com um bebê no colo enquanto a mãe fazia a prova, isso é muito marcante.*

Aos poucos, algumas dificuldades se estabilizam e a própria presença da Turma, mesmo com essas dificuldades, influencia na percepção da comunidade acadêmica acerca da especificidade da Educação do Campo, buscando construir e consolidar a legitimidade da proposta. A própria percepção dos estudantes da Turma sofre influência desta vivência, indicando possibilidades de diálogo, como ressalta **Diego**:

A nossa entrada provocou uma mudança muito grande mesmo. Apesar de ser um curso de Direito, não dá para dizer que é a grande elite que estuda aqui. A grande maioria dos estudantes são trabalhadores, filhos de trabalhadores, mas não tem esse sentimento, essa pertença enquanto trabalhadores. *Com a entrada, agora, do Serviço Social e da Filosofia deu para ver a diferença, criou-se um sentimento maior de que todo mundo é igual, todo mundo pode dividir, partilhar as mesmas coisas. Eu acho que não só para nós, mas para o pessoal do campus daqui mesmo do Direito, essa inserção foi muito construtiva, foi uma relação que, hoje, já está bem consolidada.* Permitiu que o pessoal nos conhecesse e falasse: “Ah! vocês são legais”. Permitiu que conversássemos com o pessoal numa boa. *Compreenderam que somos universitários, pessoas que não ficam quebrando tudo por aí como a imagem que a mídia passa do movimento.* Enfim, esses estigmas que são criados. Essa capacidade de ver o trabalhador como um ser humano igual foi um elemento muito construtivo aqui na Universidade.

Essa construção de legitimidade também se deu no momento em que, questionados na sua capacidade de cursar uma faculdade de Direito, os estudantes decidiram pela participação nas atividades acadêmicas. Ou seja, há uma construção de

legitimidade através da ação. Para fugir da perspectiva tradicional e meritocrática da Educação Jurídica, a atuação dos estudantes é também muito importante, conforme **Inêz** assinala:

Eu só queria lembrar do primeiro período da nossa entrada na Universidade. Naquele momento, tinha uma série de reportagens na imprensa contra a gente, mas uma estudante da turma regular, que fazia uma cadeira conosco, teve a coragem de escrever sobre nós. [...] nos chocou bastante quando uma pessoa que estava ali com a gente teve a coragem de publicizar - acho que foi numa página de orkut - a opinião dela a respeito da turma. E a opinião dela era muito ruim. Dizia que alguns de nós não tinha, realmente, a capacidade de estar ali e uma série de outras coisas que agora não me vem à memória. *Isso foi muito importante para a gente, e também para a Universidade, porque a partir dali a gente passou a prestar mais atenção nas respostas que podia dar.* [...] Qual foi a nossa resposta? Nós passamos a participar da vida da Universidade. Os encontros, nós participamos de todos; as intervenções; os encontros de pesquisa. A gente escreve, a gente debate, nós somos os primeiros a nos inscrever quando tem um assunto. Essa foi a resposta que nós demos quando teve a falsa impressão de que não sabíamos das coisas. Eu acho que foi uma resposta bem dada.

No que tange ao curso de Direito, essas relações se manifestam de formas bastante contraditórias e difíceis, pois, mesmo com uma proposta diferenciada, a carga simbólica e histórica que foi consolidando o modelo central de Educação Jurídica, se cristaliza, resistindo às modificações. De outro lado, as próprias mudanças de subjetividade e de compreensão de alguns processos políticos através da “lente” do direito indicam desafios para os militantes e futuros profissionais.

5.3.2.3 Estudar Direito numa Turma “Especial”: reflexões sobre Educação Jurídica e os impactos recíprocos

Perguntados sobre o que significa a experiência de cursar uma faculdade de Direito, os estudantes apontam diversos desafios na formação jurídica tradicional e relatam situações nas quais a suas presenças eram configuradas como uma “invasão” a um espaço que não lhes pertence, como nas afirmações de **Tião e Inêz**:

Eu queria falar sobre a sua provocação: eu nunca quis fazer Direito. Na minha humildade lá da roça eu sempre pensei, e continuo pensando, que eu tinha que fazer Economia, porque todo cidadão tem que compreender como a economia funciona. No primeiro e segundo períodos, eu tinha economia política, me deslumbrava com as aulas,

queria saber sobre Adam Smith, David Ricardo, essa coisa toda. *E depois aquilo foi acabando, foi vindo para a dogmática e lá vai enquadrando, enquadrando, enquadrando...* O meu desafio aqui é justamente por causa do movimento. (Tião)

[...]

A Universidade não está preparada para receber trabalhadores, nem pedagogicamente nem estruturalmente. Para a nossa turma não tinha nem estrutura. Nós chegamos e não tínhamos sala para assistir aula, a ponto de ter, inclusive, um pequeno conflito com a outra turma que já estava na sala e que, a princípio, seria para a gente. Em contrapartida, nós não sabíamos bem o que iríamos encontrar aqui em Goiás. Como somos de movimentos muito pobres e também somos muito pobres, enfrentamos muitos problemas quando chegamos aqui. (Inêz)

Ou seja, cria-se um duplo processo, vivenciado de forma diferente pelos estudantes: a necessidade de um compromisso muito grande do ponto de vista individual e político ao mesmo tempo em que se realiza um sonho. Este processo de doação individual é percebido como um “preço alto” que se paga, dadas as dificuldades e dores de ficar longe da família, que só se explica, na fala dos estudantes, a partir do seu compromisso político. Também **Inêz** aponta que:

Assim como o Tião, eu passei mais de vinte anos sem vir para o banco da escola, e quando penso que estou aqui, tenho até dificuldade de dizer como é que isso aconteceu e o que significa para mim. Quando o movimento me chamou para a reunião da direção para dizer que eu tinha sido escolhida para fazer o vestibular, disseram assim: “você tem uma grande pertença ao movimento e vai fazer o curso de Direito que é, além de uma emulação que nós estamos lhe dando por sua militância, sobretudo uma tarefa. Nós só estamos dando essa tarefa a quem confiamos e você é uma das pessoas que está dentro dessa possibilidade”. Então, para mim tem um significado muito grande, é a realização de uma tarefa, mas também de um sonho. Às vezes, quando já estamos há 60 dias aqui, dá essa emoção, saudade de casa. Até o quinto período eu pensava que não daria conta do curso, por conta dessa saudade, mas quando eu penso que falta um ano e meio para concluir, eu já digo a mim mesma: “falta muito pouco”. Uma coisa que o Tião falou e que eu costumo falar também, é que a nossa família paga muito caro por nossa estada aqui: meus filhos ficam 90 dias sem a mãe. Mas para mim tem um significado muito grande, porque eu considero que é a minha contribuição com a luta da classe trabalhadora.

O “molde” que representa a Educação Jurídica, fica muito mais nítido quando os sujeitos envolvidos são conscientes dos condicionamentos e das funções que o direito exerce na totalidade social – ou seja, estudar direito é *um desafio*. Já para outros, a expectativa de concluir o curso indica uma *qualificação da intervenção* junto aos

diversos espaços (sindicatos, movimentos e Estado), indicando essa percepção dialética.

Tião e Marco Antônio respondem à indagação da seguinte forma:

O que significa para mim estudar Direito? *Primeiro, é um desafio. Eu terminei o segundo grau - vou falar segundo grau porque não era ensino médio – em 1983, e voltei a frequentar o banco da escola agora, em 17 de agosto de 2007. Confesso que não foi fácil e não está sendo fácil. Eu tive algumas facilidades devido à minha militância, desde os 16 anos, nas comunidades eclesiais de base, partidos políticos e movimento sindical. Isso me levou a ler muito, mas eram leituras direcionadas, livros ideológicos e, muitas vezes, nada a ver com as bibliografias que eu encontrei aqui na Escola [...]. Faço um esforço muito grande para continuar como sempre foi, não me render a tudo o que é isso aqui, que molda a gente de uma certa forma (Tião).*

[...]

Eu acho que o curso qualifica minha militância, minha intervenção no movimento sindical. Eu saio de uma esfera apenas política, de compreensão política do que é o movimento, a classe trabalhadora, quais as suas necessidades, e, com o curso de Direito, posso fazer uma intervenção, além de política, também jurídica, ajudando na conquista de direitos. (Marco Antonio).

A maturidade com que se avaliam questões curriculares, pedagógicas e estruturais fica evidenciada em várias falas. E os desafios para qualificar a militância a partir da compreensão do direito – fatos que se relacionam com todos os estudantes de direito no Brasil que buscam uma perspectiva mais crítica para sua atuação –, também ficam latentes. **Marco Antônio**, por exemplo, ressalta o desafio de saber a técnica jurídica e continuar com um pensamento crítico, inclusive apontando as necessidades de especificar alguns estudos:

A demanda que faremos no Judiciário é essa, não tem como estudar outra coisa e não ter condições de discutir tecnicamente dentro do Judiciário. *Temos que saber não só a dogmática, temos que ser muito melhor do que isso, saber tudo isso ai e mais um pouco. O desafio é justamente esse, formar um bacharel em Direito que seja capaz de advogar, de passar num concurso, e além disso, de ter uma visão crítica do Direito, uma visão política e social do que ele representa. Ter a clara compreensão de que o Direito não resolve tudo, ou seja, às vezes não resolve nada. Isso é tranquilo, muito tranquilo. O desafio para as outras turmas seria ocupar essas cadeiras que a gente tem, às vezes perdemos tempo estudando psicologia forense, por exemplo. Não que não seja importante, é importante, mas não aprofundamos em outras disciplinas, Direito Previdenciário, por exemplo, a gente não viu. O assentado precisa se aposentar. Vai dizer que não é importante? É importante.*

Quanto ao perfil dos professores para garantir essas demandas específicas, **Tião** ressalta que até este perfil mudou, já que a experiência da Turma vai aproximando atores e sujeitos interessados em contribuir de alguma forma:

O que nós percebemos é que o perfil dos professores não mudou muito. E se mudou, mudou até para melhor. Isso, eu acho que também foi, de uma certa forma, construção da própria turma: as pessoas que chegaram vêm com esse sentimento, com o pensamento de trabalhar junto com a turma, o que é um desafio para nós e para aqueles que estão chegando.

Da mesma forma que já se pediu compreensão, nesta dissertação, para citar longas passagens com uma característica conservadora, o pesquisador solicita atenção a ao trecho abaixo, onde há uma verdadeira síntese sobre desafios pedagógicos nos cursos jurídicos e, em especial, para Turmas do PRONERA. As colocações de **Diego** dialogam bastante com alguns dos elementos trazidos nos capítulos anteriores:

Vou falar um pouco sobre a questão pedagógica. Não sou pedagogo, mas enquanto estudante, tenho alguns sentimentos. O objetivo do movimento e o desafio para as novas turmas é formar advogados, é formar juristas. *Óbvio que existem muitas limitações, não só em relação à especificidade da turma, o ensino jurídico é muito deficitário.* Um exemplo são as disciplinas que discutem mais a teoria do direito, a própria sociologia, a economia. Elas ficam bem no começo do curso, mas talvez devessem ser mais esparsas porque chega num momento como esse, que a gente já tem uma propriedade maior no sentido do conhecimento técnico-jurídico, que uma leitura mais sociológica, mais ampla, poderia ser muito mais fundamentada do que aquela do início, que era muito mais intuitiva.[...] *Passamos, também, por outra grande limitação. No começo, por uma prática dos próprios movimentos, a gente tinha uma dinâmica de grupos de estudo, estudar toda semana coletivamente. Apesar de morarmos em repúblicas isso acabou se perdendo bastante, até pela lógica que a Universidade constrói do estudo em cima do indivíduo.* Alguns professores passam trabalhos para fazer em grupo, mas é insuficiente, uma vez que a educação não é pensada coletivamente, é pensada para aquela pessoa, para aquele indivíduo. [...] No nosso caso, a Universidade não conseguiu consolidar uma prática pedagógica que mesclasse de forma articulada os dois momentos da pedagogia da alternância. Nossa turma tem como fundamento isso: 90 dias aqui e 90 dias em casa, nos assentamentos. Em relação à extensão, um dos eixos da educação universitária, *como é que a gente cria um mecanismo em que eu, lá do Rio Grande do Sul, não sendo avaliado por provas, vou poder fazer atividades que a Universidade reconheça pedagogicamente e que sejam pedagogicamente orientadas também, e tendo o movimento como sujeito pedagógico disso? A extensão e a pesquisa não deveriam ser vinculadas somente a alguns grupos,*

coordenados por alguns professores específicos, isso tem funcionado e tem sua importância, *mas devem ser parte também do currículo obrigatório da Universidade. [...] As políticas pedagógicas devem considerar a pluralidade originária de cada um, e há muitas demandas que não poderão ser supridas apenas com os núcleos livres. [...] Algumas matérias que envolvem mais diretamente a realidade dos assentamentos, como cooperativismo, direito previdenciário, direito agrário, alguns tipos de prática penal e civil são vistas por meio do esforço de professores e amigos do movimento. É algo que tem dado resultado, mas que por si não resolve.*

Para **Júnior**, no entanto, não se pode pensar a mudança do currículo somente a partir da Turma, mas como um movimento mais amplo:

A turma faz parte dessa insistência pela alteração sistêmica, é parte dessa bandeira de revermos as matrizes curriculares, o currículo do curso de Direito. Agora, não a partir do projeto da turma, não teria muito sentido modificar o currículo só da turma. Acho que para todos nós já deve ter surgido a pergunta: “o que vocês estudam lá? É todo mundo de assentamento, todo mundo do meio rural, devem estudar bastante Direito Agrário, dia e noite.” Temos que rever o currículo, não a partir daqui, mas do macro, nacionalmente. Inserir nossa discussão dentro de uma discussão maior e dar qualidade a ela.

Como ressaltado no tópico anterior sobre o impacto, a Turma se consolida, então, como uma experiência que vai ganhando legitimidade e que reorienta a percepção, inclusive, de outros professores que discordavam dela no início. Tanto que já foi aprovado no Conselho Diretor do curso de Direito uma nova Turma nos mesmos moldes. O relato de **Júnior** sobre a reunião é interessante:

No Conselho Diretor ocorreram manifestações de quem eu nunca pensei, uma pessoa se inscreveu e disse: “eu quero falar uma coisa”, e eu pensando: “nossa, lá vem” (risos). Aí ele falou: “Olha, há um ano atrás, pouco mais que isso, eu não pensei que eu teria coragem de dizer isso, coragem de defender isso, que seria a criação, a continuidade desse projeto. Eu via isso como uma coisa totalmente esquisita, e hoje, compreendo tanto a ponto de defender como eu defenderia um filho” [...] Não sei bem o que fizemos para mudar a concepção de alguns, mas que é surpreendente, é. Também transformou nossa concepção sobre eles, porque passamos a compreender outras coisas, também abrimos um pouco o olhar para outras coisas.

Além desse impacto no *campus*, a Turma representa um impacto na cidade de Goiás, que os recebe, e nas comunidades e movimentos de origem. Assim como aparece – a duras penas – uma nova perspectiva dentro do *campus*, há uma forte presença da

Turma na própria comunidade de Goiás, pois, além de estudantes, eles são moradores da cidade durante praticamente metade do ano. **Tião** aponta a vinculação de alguns estudantes com as atividades na cidade:

A Turma também está inserida na comunidade, não só na Universidade. A Inêz trabalha na Capoeira, e a festa de São Benedito, o Maurão faz ela toda. Neste processo eleitoral, a gente percebeu a importância e o diferencial que foi a nossa Turma aqui, a inserção com as pessoas, a mobilização da comunidade. A gente conseguiu dar uma injeção de ânimo, então eu acho que teve mudança. Nós chegamos aqui sabendo que temos desafios a todo o momento, e será até o final, até quando a gente colar grau. Mas com certeza, esse papel a gente vai cumprir.

A experiência de “morar junto” nas diversas Repúblicas – e ter uma relação mais próxima com a cidade de Goiás – indica um elemento bastante interessante: grande parte dos estudantes “regulares”¹¹⁶ não vivenciam o cotidiano da cidade e nem do *campus*, pois geralmente vão assistir as aulas e voltam para seus locais de origem; já os estudantes da Turma “Evandro Lins e Silva” conseguem estabelecer uma relação mais próxima, embora mais difícil, com a Faculdade e com a cidade.

Este elemento parece ser secundário, mas indica uma potencialidade para refletir sobre a Educação Jurídica para além e para fora da sala de aula, fruto do PRONERA, como reafirma **Marco Antônio**: “a gente aprende muito com a convivência, ao morar, ao discutir. Eu acho que ninguém tem isso aqui, só a gente. Essa galera que vem de Goiânia no ônibus dormindo e volta dormindo, no outro dia é ele na casa dele com os livros, acho que perdem muito”.

Para os movimentos, há um nítido impacto, que se traduz tanto na possibilidade de tornar-se exemplo dentro da comunidade quanto pela própria possibilidade de acesso à Educação Superior, que foi historicamente negado:

Agora, faculdade de Direito, no meu assentamento eu acho que sou o primeiro que estou cursando, ainda mais numa Universidade Federal. Isso é muito realizante. Não no sentido individual, que é bastante

¹¹⁶ A própria utilização discursiva do termo “regular” para os estudantes do modelo “tradicional” pode indicar uma postura ideológica, de rejeição e preconceito, aos estudantes que fazem o curso intensivamente no regime modular (de alternância) – a exemplo da Turma “Evandro Lins e Silva” e demais experiências do PRONERA –, como se estes participassem de uma prática “irregular”. Desta forma, o pesquisador acompanha as reflexões de Silveira (2007, p. 130-132), indicando que melhor seria falar em turmas extensivas – para o modelo tradicional –, e intensivas ou modulares – para outras experiências de Educação diferenciada – evitando, assim, o termo “regular”.

gratificante, mas também no sentido coletivo. Eu percebo que meu irmão, a gurizadinha mais nova, fica até emocionada e acaba criando uma referência, tendo isso como uma possibilidade de fato: “a gente pode fazer o que quiser, pode estudar Medicina, pode estudar Direito”. Eu acho que é diferente também fazer o curso de Direito numa “turma especial”, no sentido da contribuição, do estudo e da convivência.

Júnior e Diego ressaltam a questão do impacto no movimento, percebendo inclusive a mudança de perspectiva que sua militância assume e as cobranças que virão:

Dentro do movimento tem outro impacto. Hoje, sei que não resolverei tudo, mas que terei um papel importante. Não poderei ser mais só o militante político, que fazia coisas pontuais ou não se envolvia muito. Agora terei que prestar um trabalho jurídico, será uma participação diferenciada. Não precisa tu mudar o mundo aqui, mas alguma intervenção vai ser necessária e isso mexe muito com a gente (Junior).
[...]

Se o movimento muda? Óbvio que muda quando você tem pessoas sendo formadas nas mais diversas áreas, não é só no Direito. O MST, por exemplo, desde a década de 1990, tem como política nacional a formação de profissionais nas mais diversas áreas. Isso tem um reflexo muito grande na dinâmica da vida dos assentamentos (Diego).

Na pesquisa de campo, pôde-se perceber também como as próprias relações intersubjetivas aparecem, com admiração recíproca entre os estudantes dos diversos movimentos que, mesmo diferentes em algumas de suas análises conjunturais e estratégicas, compõem um mesmo sonho de ver trabalhadores e trabalhadoras ocupando o “latifúndio” do saber jurídico. Conforme **Marco Antônio**: “Acho que a segunda turma especial não terá a dificuldade que a gente teve nesse ponto. Com os colegas é fantástico, eu vejo nos meus colegas os doutrinadores do futuro. Adoro ler os textos do Diego, do Odair, dos outros, e usar isso nas argumentações”.

5.3.2.5 Ser “doutor” e ser do campo: desafios na afirmação da identidade individual e coletiva

Talvez o principal desafio presente na Turma, que se relaciona com a própria discussão do processo judicial e com as reflexões da dicotomia entre Educação do Campo e Educação Jurídica, diga respeito à questão das identidades. O processo de vivenciar todo o “molde” que configura a formação jurídica tradicional, é mais complexo do que se pode imaginar.

A construção de alternativas para essa formação, por um lado, e o tensionamento advindo das próprias comunidades e movimentos, por outro, representa um fato bastante rico em determinações para compreender o sentido do processo vivenciado pelos estudantes da Turma. Embora seja possível afirmar, pelas falas dos diversos estudantes e pelas próprias observações feitas na pesquisa de campo, que esse processo de identidade camponesa não se dissipa ou desaparece, o fato é que há uma reorientação das funções, percepções e possibilidades de compreender a própria vida no campo enquanto futuro “doutor”.

Antes de ser um elemento para crítica da proposta, estas considerações representam, mais uma vez, a riqueza da experiência, demonstrando como o modelo central de Educação Jurídica consolidado no Brasil configura um empecilho para a própria transformação do direito ou de sua utilização num sentido progressista, demandando, ainda mais, iniciativas que busquem romper e “aprender com o diferente” para reorientar essa prática social. **Marco Antônio**, por exemplo, ressalta que:

Com relação à questão da subjetividade, das pessoas ainda se identificarem, *é um exercício*.[...] Senão, vai ser isso aí: “você estudou, não é mais um de nós”. *Aí, perde o sentido. O diferente, o legal, o especial é ter feito a faculdade e continuar sendo a mesma pessoa lá. Pelo menos, pelo que eu imagino, ninguém perdeu isso de vista.*

No entanto, esse processo é delicado e existem elementos “estranhos” e expectativas que aparecem nos discursos dentro das próprias comunidades, conforme **Júnior e Diego** ponderam:

O Marco Antônio falou do que a gente consegue fazer, *mas é interessante colocar também o que não se consegue*, porque, *volta e meia, você está conversando e uma palavra sai, inevitavelmente. Você está falando na assembléia do assentamento e sai uma palavra, aí o pessoal: “puxa! o cara...”* (Junior).

[...]

Apesar de a turma viver esse drama de não perder a identidade cultural, social e política que tem no assentamento, de certa forma, as pessoas não querem que você seja igual a elas. Temos que ter humildade para não perder nossas raízes, mas no assentamento, meu vizinho, o dirigente da cooperativa, querem me ver como advogado, de terno, falando bonito também. É difícil, é muito complicado, e tensionamento é a palavra que expressa bastante isso. Tenho a sensação de que a turma se cobra muito isso, vive atormentada com a questão da identidade.(Diego)

E aparecem conflitos entre o discurso “acadêmico”, específico do direito, e o discurso dentro dos movimentos, das comunidades, geralmente em situações inusitadas e até cômicas, como ressaltam **Tião e Júnior**:

Na comunidade a gente tem que se policiar muito, policiar mesmo [...]. Numa reunião, um camarada me disse assim: “Tião, a Coca-cola está envenenando o rio todo lá, os resíduos do suco Mais já mataram um córrego e estão matando o outro, a gente precisa fazer alguma coisa. Precisamos dar queixa deles”. Eu falei: “não é queixa não, rapaz! É notícia-crime”. E o rapaz: “Ih, mas, então, agora tem de mudar tudo!”. Eu: “não tem, não. Continua falando assim mesmo, não tem problema, não!” Se a gente não policia, de fato, essas coisas acontecem. A compreensão do pessoal lá é outra, não é esse vocabulário daqui. (Tião)

[...]

A gente teve um encontro político do movimento e aquilo ali para mim foi um terror. Cheguei atrasado, já estava acontecendo, aí, um companheiro nosso me viu e disse: “olha o nosso advogado ali!” *E tudo quanto era questão jurídica a ser levantada todo mundo olhava para mim.* Outro momento foi quando o pessoal do assentamento tinha uma questão sobre os lotes para tratar. O INCRA foi para lá, montamos uma equipe para conversar sobre renegociação de dívida e algumas questões fundiárias. O pessoal me colocou na equipe, e eu totalmente inocente ali. O INCRA disse: “sim, vocês queriam tratar sobre os lotes, qual a proposta que vocês têm?” Eu estava ao lado do presidente da associação e de outra grande liderança, que é um talismã da comunidade. Eles olharam para mim e disseram: “vai!” E eu digo: “não, rapaz!”. *Ocorreram várias situações assim, por causa daquela expectativa, que pesa muito nas costas, como já foi dito.*

Essa relação também está presente na própria dimensão coletiva que configura a identidade da Turma “Especial”. Como o pesquisador ressaltou nos primeiros capítulos, o termo “Especial” não tinha – e ainda não tem – uma boa receptividade entre os estudantes envolvidos na proposta. Por este motivo, inclusive, o pesquisador modificou o termo que utilizava na dissertação porque não se coadunava com as reflexões identitárias perpetradas pela Turma. Perguntado sobre essa questão, **Diego** responde que:

Uma palavra, um sentimento que expressam isso tudo que foi falado é o respeito. Acho que uma coisa que a turma constituiu dentro da Universidade é esse sentimento de respeito, que ainda está muito em disputa, em especial, fora do Campus. Acho que o fato de ser aprovada mais uma turma expressa simbolicamente esse respeito que construímos. No começo, em especial os professores que têm uma tendência a apoiar a luta dos trabalhadores via a turma com bons olhos. Tinham até um certo sentimento maior de cuidado, de pena. O

“especial”, do nome “turma especial”, não no sentido de respeito, mas no sentido da necessidade de assistência. Ao longo do tempo, não só os professores mas também os estudantes conseguiram elevar a moral da turma, construindo esse sentimento de legitimidade.[...] Hoje, você pode ver que a resistência ao “turma especial” não é tão grande como no início, porque essa própria palavra foi reconceituada, ela ganhou outro significado que não é o “especial” no sentido da assistência, mas que é “especial” no sentido de que tem uma especificidade própria. Mas, é óbvio que essa questão do nome ilustra muito. A turma lutou para ter uma identidade, que não é uma identidade especial, mas uma identidade de turma [...]

Apesar de não saber muita coisa, de ter um conjunto de dificuldades que às vezes as outras turmas não têm, porque tiveram uma educação fundamental de maior qualidade; apesar da turma ter certas limitações, tem uma disposição pelo conhecimento muito grande [...] O sentimento de respeito que construímos permitiu que o estudante se imponha, reconstrua a “especialidade” não mais no sentido de inferioridade, mas no sentido de respeito.

O mesmo **Diego** finaliza com uma frase bastante significativa para a compreensão dos conflitos entre Educação Jurídica e Educação do Campo: *“A fábrica do curso de Direito é muito poderosa, muito forte, vivenciamos um dilema: para sermos eficientes temos que deixar de ser o que éramos, mas, também, não podemos deixar de ser o que éramos, porque deixamos de ter razão de ser”*.

5.3.2.6 A importância do PRONERA: políticas afirmativas e afirmação de direitos para o povo do campo

Por fim, ressalta-se nas falas a importância do PRONERA enquanto política pública. Como afirmado no tópico anterior, todos os estudantes advêm de escolas públicas e a construção do PRONERA permite a afirmação da identidade camponesa como componente fundamental para a Educação do Campo, num processo com ganhos recíprocos. Implica também numa conquista importante para esta política pública, que possibilita novas perspectivas para outras iniciativas. É o que **Marco Antônio** afirma:

Acho que para o movimento significa que o movimento pode. O PRONERA tem diversos cursos, mas o de Direito é inédito. Mostrou que caso o movimento se organize, tensione, vai conseguir. Os movimentos, a partir de agora, vão certamente fazer muito mais pressão para que experiências como essa sejam contínuas.

Já **Diego** ressalta a demanda das políticas afirmativas como mecanismo para concretização do acesso à Educação Superior, demonstrando a característica democratizante presente no Programa:

Fazer Direito aqui em Goiás é muito bom. Eu fiz vestibular para Direito e Ciências Sociais na UFRGS, em 2006, quando terminei o ensino médio. Não passei, é muito difícil passar no vestibular da UFRGS. *Mas se tivesse passado, provavelmente não teria condições de me mudar para Porto Alegre e manter uma estrutura para viver e estudar.[...] No meu assentamento tem muita juventude, muita gente da minha geração, e muita gente conseguiu estudar e consegue estudar, em especial, a partir de programas como esse, do PRONERA. [...]* Essa experiência cumpre um papel muito importante na libertação das famílias assentadas, das crianças que vêem possibilidades concretas, e acreditam que podem fazer o que quiserem. O conhecimento cria um espírito de libertação muito grande na sociedade.

É importante ressaltar que os próprios estudantes, às vezes, não têm a dimensão da importância da Turma para o “campo da Educação do Campo” e da Educação Jurídica. Provavelmente pela novidade que é frequentar um curso superior e – posteriormente – pela “rotinização” dos estudos, os caracteres específicos desta experiência podem ficar um pouco secundarizados para alguns. De toda forma, nos diversos eventos e atividades realizadas, esses elementos específicos ficam bastante nítidos, reforçando a importância do Programa e das políticas afirmativas.

Já no primeiro contato que o pesquisador teve com a Turma foi possível afirmar as expectativas positivas que um conjunto de setores ligados às assessorias populares tinha/têm na concretização da experiência. A declaração de **Júnior** ajuda a compreender um pouco esses conflitos/expectativas:

... eu creio que a gente conseguiu fazer diversas mudanças, algumas aconteceram de forma involuntária, como o envolvimento de outras pessoas conosco. *Eu digo que nossa experiência introjetou em muita gente, senão na maioria, ainda que não aceite, a idéia de que esse papo de diversidade do público da Universidade é real, isso existe.* Mas eu vejo que houve uma grande transformação em nós também, e em relação a diversas coisas: na participação universitária, no envolvimento das pessoas com o meio universitário. Não bastasse o desafio de ter chegado, de ter sofrido aquele impacto que também não é fácil, há um desafio a cada dia. *Eu estava almoçando essa semana, a Rosa chegou do encontro do PRONERA falando: “meu Deus, a gente não tem a menor idéia do quanto é importante essa atividade, essa tarefa que a gente tem aqui. Sinceramente, a gente não tem”. Dentro*

da Universidade, quem não acredita aposta para não dar certo e quem acredita sonha com o máximo.

E, por outro lado, a demanda judicial que questiona a Turma indica uma preocupação muito grande e constante, pois como ressalta **Marco Antônio** “Se acabar a turma, não acabou a turma do MST, da CONTAG, acabou a turma e enterrou o sonho de outras pessoas, de todo mundo [...]”.

Vê-se, portanto, como os diversos elementos vivenciados cotidianamente pela Turma “Evandro Lins e Silva” dialogam com as reflexões dos capítulos anteriores e vão além: demonstram as angústias de concretizar uma proposta para 60 estudantes e o envolvimento de uma gama de atores nessa iniciativa.

O pesquisador teve dúvidas sobre como inserir estes trechos das entrevistas, preocupado, sobretudo, com o respeito às falas dos sujeitos envolvidos. Tentou-se, por isso mesmo, contemplar trechos longos, mesmo que recortados por temas. Espera-se que com isso fique ao menos esboçada a grandeza e o caráter especial – no sentido mais positivo que esta palavra possa expressar – da Turma “Evandro Lins e Silva”.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estas páginas, deseja-se finalizar a dissertação com alguns apontamentos críticos que podem informar a experiência e seu desenrolar no futuro.

Primeiramente, deve-se perceber um “conflito pedagógico” entre a Educação Jurídica em seu modelo central – dogmatista, descontextualizado e unidisciplinar – e a Educação do Campo. Este parece ser um grande espaço para discussões. Se o modelo central de Educação Jurídica foi sempre tão hegemônico e se consolidou sem maiores dificuldades, quase que naturalizando esta (de)formação jurídica, a iniciativa da Turma, a duras penas e com todas suas contingências demonstradas sobretudo no quinto capítulo, vai questionando aquele modelo central.

Isto porque a especificidade da Turma em seu público-alvo e em seus objetivos indica uma possibilidade de ampliação do debate da Educação Jurídica para além das tradicionais “soluções curriculares” – que, embora tenham sua importância, não foram capazes historicamente de democratizá-la e garantir-lhe isoladamente uma “função emancipatória”. A presença dos movimentos sociais na Universidade e a garantia de políticas afirmativas no campo da Educação Jurídica abre um amplo espaço de debates e pesquisas que, se já tem certa tradição no âmbito da Pedagogia ou da Educação Diferenciada, ainda dá seus primeiros passos no campo do Direito.

Acredita-se também que, a partir destes dois “paradigmas” de Educação, presentes de forma complexa e contraditória na Turma, é possível formular perguntas somente existentes, na prática, nesta iniciativa. Ou seja, no caso da Turma “Evandro Lins e Silva”, uma das questões fundamentais que aparece, ao menos até agora, não é de “elencar respostas definitivas” às dificuldades encontradas na Educação Jurídica, mas a própria possibilidade de formular, por contraste, perguntas novas e desafiadoras, tais como: é possível conciliar um público de estudantes vinculados aos movimentos sociais do campo numa Turma de Direito? Em que medida a Educação Jurídica está aberta a possibilidades de renovação para além de mudanças curriculares? As políticas afirmativas para a população do Campo contribuem para uma reorientação da Educação Jurídica e da Educação Superior?

Em suma: será possível construir futuramente uma proposta de “Educação Jurídica do/para o Campo”, que articule dialeticamente as energias críticas e emancipatórias dessas esferas tão apartadas ideológica/jurídica/politicamente?

Com efeito, também essas perguntas “incômodas”, derivadas desse “conflito pedagógico” anteriormente mencionado, já configuram, por si só, bons motivos para a criação, implantação e continuidade da experiência – dadas as possibilidades de gestar, através desta interlocução, mecanismos práticos e reflexões teóricas para uma alternativa ao modelo central de Educação Jurídica. Somente a continuidade dessas propostas e a consolidação dessas experiências – encaradas como um desafio em construção – poderão engendrar respostas mais apropriadas, embora já seja possível encontrar, na experiência de Goiás, vários elementos para uma construção nesse sentido.

Tratando-se de uma iniciativa que incomodou tanto, percebe-se não só as dificuldades de criar alternativas ao modelo central mas também alternativas à própria compreensão dos Direitos Humanos, enquanto demandas coletivas e concretas dentro do Poder Judiciário – o que também confirma a hipótese elencada na Introdução. Vê-se que os caracteres do modelo central de Educação Jurídica se transformam em caracteres hegemônicos da própria prática jurídica e jurisdicional, implicando em problemas graves para a concretização de uma perspectiva crítico-dialética dos Direitos Humanos, sobretudo quando vinculada aos Movimentos Sociais do Campo. Tal perspectiva, como se demonstrou, não se configura como ilegalidade ou inconstitucionalidade, mas tem fundamento na própria legislação constitucional e infraconstitucional, desde que observada e defendida a partir de alguns pressupostos mais críticos e contextualizados, como foi exposto no quarto capítulo.

Desta forma, como o principal objetivo deste trabalho era evidenciar os “porquês” deste conflito, acredita-se que a hipótese elencada foi confirmada e foram atingidos os resultados esperados. Embora sejam alguns deles provisórios, como já dito na Introdução, dada tanto a natureza da experiência quanto o próprio método de abordagem dialético –, sobretudo no que tange à articulação conflituosa entre as Educações, presente tanto no processo judicial quanto nas questões administrativas, ideológicas, políticas, históricas etc. e na própria vivência dos estudantes, os maiores interessados e impactados com esses mesmos conflitos.

Isso significa dizer, dialeticamente, que a experiência, enquanto “concreto pensado”, continua sendo um “concreto inacabado” – as sínteses como processo de reconstruir o vivido são, potencialmente, novas teses, a serem também contraditadas no processo histórico e na reflexão teórica. No início, o pesquisador tinha insegurança quanto a esses elementos – talvez por incompreensão do método ou por ansiedade em

chegar às respostas – mas verificou que tais problemas não são inexoráveis, como ensina a lição de Paulo Freire ao encarar o mundo “como possibilidade e não como determinação”, ou seja, problemas que não são dados *a priori* fora do processo histórico, mas que o compõem e são condicionados por ele.

Também foi possível identificar como estes temas estão articulados às questões mais amplas que envolvem a Educação e o Direito na totalidade social. Seguindo o método dialético, pôde-se perceber, primeiramente, a experiência da Turma enquanto “totalidade abstrata”, cheia de elementos ainda confusos e que necessitavam de maior análise. Com o aprofundamento e a relação dos temas da pesquisa com conflitos mais amplos identificados – notadamente sobre a Questão Agrária e sobre os Direitos Humanos –, foi possível visualizar a experiência em sua concretude, enquanto “síntese de múltiplas determinações” – também estas, por óbvio, determinações históricas e, portanto, nem inexoráveis e nem unidimensionais – das quais a pesquisa recortou algumas perspectivas para análise, mas ainda restando outras possibilidades de reflexão.

Deve-se perceber, também, a necessidade do PRONERA – compreendido enquanto Política de Estado, sobretudo através do novo Decreto de novembro de 2010 – de se consolidar enquanto política pública e também demonstrar flexibilidade, contemplando discussões novas e ricas em cenários não muito receptivos – como em cursos de Direito, Medicina etc. – sem que isto represente perda em seu caráter político e potencial transformador.

No campo da Educação Jurídica há uma possibilidade bastante interessante que o pesquisador visualizou no decorrer da pesquisa, sem que pudesse adequadamente desenvolvê-la: a potencialidade de uma reconstrução crítica da Educação Jurídica a partir dos princípios teórico-metodológicos do PRONERA.

Se o modelo central de Educação Jurídica é caracterizado pela descontextualização, com as graves conseqüências que foram analisadas, tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a prática jurídica, o princípio do diálogo pode apontar justamente essa postura de abertura e contextualização que, ao mesmo tempo, respeite os saberes e a realidade dos educandos e aponte para soluções diferenciadas na Formação Jurídica.

De outro lado, o princípio da práxis – entendido enquanto processo dialético de mediação entre a realidade material e a conceitual, demandando por isso uma postura não só reflexiva e abstrata, mas interventiva – pode servir de elemento crítico e

questionador do dogmatismo enquanto caractere do modelo central. Ora, as consequências de uma formação que efetivamente privilegie a problematização e a realidade material, como pressupostos para construção do conhecimento jurídico, representariam uma verdadeira “revolução” na forma de apreender e estruturar esse fenômeno, que se utiliza da formalização e da dogmatização, na maioria das vezes, como únicos métodos de “justificação racional”, promovendo a mediação acima citada com base em critérios particulares e seletivos, mascarados como gerais, universais e neutros. Com efeito, o princípio da práxis popular – e o funcionamento deste em outras experiências do PRONERA – pode representar um campo fértil de análise para contribuir na consolidação desta proposta na Educação Jurídica, corrigindo eventuais equívocos e legitimando ainda mais essa proposta.

E ainda: a contraposição mais nítida entre os caracteres da Educação Jurídica e os princípios do PRONERA talvez seja justamente entre a questão da unidisciplinaridade – este fechamento ou enclausuramento do saber jurídico em relação às outras ciências e aos próprios campos do saber jurídico – e o chamado princípio da transdisciplinaridade presente no PRONERA. Como o próprio roteiro do pesquisador indica essa necessidade premente de dialogar com os vários ramos do conhecimento para melhor compreender os objetivos da pesquisa, acredita-se que a própria Educação Jurídica tem muito a evoluir a partir destes diálogos.

Vê-se, portanto, que os princípios teórico-metodológicos do PRONERA podem servir de elementos bastante profícuos para uma reorientação da Educação Jurídica, não somente vinculados à experiência da Turma, mas com possibilidades bastante interessantes de generalização para o conjunto dos cursos jurídicos.

Isto significa que há desafios e dificuldades, relatados pelos próprios estudantes, que devem também ser percebidos como estratégicos para a melhoria da proposta em execução e para a futura Turma. A questão da Pedagogia da Alternância e dos Estágios Supervisionados – que ainda são “nós” a desatar na experiência de Goiás – devem ser uma preocupação desde o início do curso, possibilitando, inclusive, a produção de materiais avaliativos para cobrir melhor a iniciativa, aprimorando estes momentos para que, na ocasião do efetivo Estágio curricular obrigatório – geralmente ocorrido a partir do 7º período –, as condições mínimas para sua consecução já estejam consolidadas.

De outro lado, adaptações necessárias no Projeto Político Pedagógico do Curso, para este contemplar essas especificidades, podem e devem ser pensadas,

independentemente de uma “demanda padronizadora” que seja proposta. Isto não significa que haja a necessidade de mudanças radicais num sentido somente “propedêutico” do curso, mas que tanto a formação técnico-jurídica quanto a propedêutica devem andar juntas e serem contextualizadas para melhor apreensão e aplicação dos institutos jurídicos. Talvez o diálogo com outras experiências já consolidadas, como por exemplo os cursos de Pedagogia do Campo ou da Terra e de outras áreas do conhecimento, possa fornecer elementos concretos para construir essa proposta contextualizada e, ao mesmo tempo, tecnicamente adequada aos interesses do público-alvo da Turma “Evandro Lins e Silva” e das Turmas que virão.

Este caractere de conquista e, concomitantemente, de demanda constante ao Poder Público deve ser percebido em sua real natureza: mesmo que haja um impulso *interno, de “dentro” da Universidade*, para criação de Turmas desta natureza, o que deve prevalecer – ou, no mínimo, se articular dialeticamente – nas ações do PRONERA é esse aspecto *“de fora”*, tendo os parceiros e movimentos como efetivos *sujeitos coletivos de direitos*. Isto demanda políticas afirmativas necessárias às populações do campo – ou seja, que essas políticas não sejam encaradas enquanto privilégios ou dádivas, mas enquanto conquistas e formas de garantir a Educação do Campo como um Direito Humano. Esta preocupação é manifestada pelos próprios estudantes sobre a nova Turma, conforme apontam **Tião e Júnior**:

Agora, essa questão da nova turma vejo com certa preocupação. A construção está se dando num processo diferente do que foi a primeira e isso é preocupante. A primeira turma foi construída a partir de uma provocação, de uma demanda do movimento sem-terra, e temos hoje esses 60 camponeses e camponesas. *Dessa vez, começa de dentro para fora, é um pouco diferente. Não sei como isso vai se dar lá no final, se será como a construção da nossa turma. Eu nunca expressei isso em lugar nenhum, mas, particularmente, tenho essa preocupação* (Tião).

[...]

Sobre a nova turma, eu compartilho daquilo que o Tião colocou, mas com a diferença de que a nova turma não passaria pelo mesmo processo. Têm duas questões determinantes: *a primeira, é que antes não existia uma turma, esse é um diferencial, não necessariamente favorável, mas pode ser um processo mais difícil que a primeira; o segundo, é o sentimento que tem que prevalecer de que esse projeto nasceu a partir da provocação feita pelo movimento e não a partir de uma simples decisão administrativa, como agora. A gente tem que vincular isso. Isso é indissociável, e se não for, tem que ser* (Júnior).

De outro lado, as concepções de Direitos Humanos e o rompimento com uma certa tradição na Educação Jurídica que esta experiência apresenta, podem ser um espaço extremamente interessante para, talvez, dar um salto em relação à formação mais crítica e emancipatória com fulcro nos Direitos Humanos, não numa perspectiva romantizada ou idealista, mas fruto de lutas concretas e disputas de hegemonia.

Hegemonia esta que, na esteira das lições de Antônio Gramsci, nas suas formulações sobre os intelectuais, é mais do que mero “reflexo” de disputas estruturais: as relações entre intelectuais e mundo da produção estão articuladas dialeticamente “em diversos graus, por todo tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” (GRAMSCI, 2010, p. 20). Desta forma, o papel de “intelectuais orgânicos” que estejam a serviço da construção de uma outra hegemonia – não esta, funcional ao sistema capitalista dominante –, na chamada “sociedade civil”, e que também compreendam as funções de dominação e coerção exercidas pela “sociedade política”, atuando sobre ela (e também contra ela) na afirmação de outras possibilidades de utilização do Direito, parece ser um grande campo de discussão que a Turma também oferece.

E permite, também, a possibilidade de contar uma *outra História*, como afirma a Professora Rosa Godoy Silveira, quando da aula inaugural que proferiu para a Turma de História para Movimentos Sociais do Campo (MSC) da UFPB, que também é uma iniciativa do PRONERA:

...tais políticas afirmativas devem ser vislumbradas como possibilidades, por dentro do sistema, para que – no caso da Educação e, especialmente, no Ensino Superior, se formem recursos humanos qualificados oriundos destes segmentos excluídos para que estes possam, de um lado, ser dotados de voz para a elaboração de suas narrativas da História (de suas experiências vividas) e, de outro, utilizar os conhecimentos, junto com seus companheiros de classe oprimida, como ferramentas para a construção de uma *outra História*, viva, uma *outra sociedade* (SILVEIRA, 2007, p. 129).(grifos no original).

Trata-se de uma possibilidade de acumular forças e qualificar a luta, num momento em que as condições concretas são bastante difíceis e as sinalizações para a efetivação de uma perspectiva emancipatória dos Direitos Humanos constituem mais desafios do que dados da realidade.

Contudo, é preciso perceber sempre as potencialidades e os limites dessas propostas, que devem estar articuladas com projetos mais *radicais*, no sentido de *radix*, de ir até as raízes. No processo educacional, e mais especificamente na condução das políticas para as populações do campo, parece ser possível reafirmar, também com base na aula inaugural da Professora Rosa Godoy, que:

Tais políticas, porque restritas e focais [atingem um pequeno número de pessoas, como vocês], por si só, não promoverão a redução das descomunais desigualdades socioeconômicas-culturais desse país, sem uma radical transformação estrutural da sociedade brasileira, com melhor distribuição de renda e acesso universal dos expropriados a bens de produção (SILVEIRA, 2007, p. 129).

Cabe salientar também que, se diversas conjunturas históricas nos cursos jurídicos consolidaram um modelo conservador, os modelos de Educação acima citados (Educação Jurídica e Educação do Campo) só serão configurados como “contrapostos ou antagônicos”, de forma irreduzível, a partir de uma perspectiva bastante abstrata, que deve ser evitada para não repetir os próprios erros que se buscou combater. Neste sentido, é possível afirmar a importância simbólica e material da Turma “Evandro Lins e Silva” que, mesmo com tantas dificuldades, confirma a hipótese elencada no trabalho de que os conflitos relacionados à criação da Turma são muito mais amplos e complexos do que uma análise genérica e “neutra” poderia parecer. Essas questões se resolvem na práxis, e a realidade interligou as propostas de Educação, com a provocação e articulação dos movimentos sociais do campo, como citado no primeiro e no quarto capítulos. Na arena política, além de não haver vácuo, também não há neutralidade.

Justamente por isso, se é um equívoco falar que as experiências do PRONERA e, em especial, da Turma “Evandro Lins e Silva” seriam uma mera “cota ideológica”, como afirma o Promotor na Ação Civil Pública, é também impossível descurar – em ambos os discursos e práticas, favoráveis e contrários à experiência – contornos políticos e ideológicos bem definidos. Isto porque a noção de ideologia somente como “falsa consciência” ou “consciência invertida” – sendo ressaltada, portanto, somente sua faceta negativa ou pejorativa – não percebe as complexas funções e imbricamentos entre “razão” e “ideologia”, que também perfaz um desafio à construção de alternativas a este modo de sociabilidade capitalista.

A noção de ideologia, entendida na sua faceta positiva ou não pejorativa – como visão de mundo direcionada à ação – permite um processo duplo: a) demonstrar que não há neutralidade na construção do Direito Positivo e da Ciência Jurídica, e, por isso, há muito de ideológico nestes discursos expostos como “verdades jurídicas”; e b) demonstrar que também o espoliados e oprimidos, na sua resistência à opressão, (re)constróem a ideologia, cotidianamente. Com efeito, afirmar o “caráter ideológico” somente nos discursos e práticas dos “outros” – realizando uma contraposição reducionista –, sem afirmar esse caráter também nas nossas práticas, constitui um erro, pois o processo de reconhecimento do caráter ideológico não pode ficar de fora de um ponto de vista de totalidade, no qual determinados projetos de manutenção e questionamento do *status quo* estão delimitados. Tais elementos – presentes tanto nas discussões sobre o processo judicial do quinto capítulo quanto nas concepções de Direitos Humanos do quarto capítulo – foram analisados desta forma por István Meszáros:

Assim, a questão da racionalidade ideológica é inseparável do reconhecimento dos constrangimentos objetivos, nos quais as estratégias alternativas são formuladas a favor, ou contra, do prosseguimento da reprodução de determinada ordem social. Não é uma questão de conformidade ou não-conformidade a algum conjunto predeterminado de normas lógicas, por conta das quais certos pensadores devem ser louvados ou criticados, conforme o caso. Mais exatamente, trata-se de compreender como as características estruturais fundamentais de uma determinada ordem social se fazem valer em escala relevante, e circunscrevem os modos alternativos de conceituação de todos os problemas práticos mais importantes (MESZÁROS, 2008, p. 10) (grifos nossos).

Deve-se ressaltar, por fim, a dificuldade não só de “objetivar” as reflexões sobre a Turma e os temas correlatos mas de desenvolver uma pesquisa sócio-jurídica com elemento de campo numa Pós-graduação em Direito. Acredita-se que já passou da hora de incentivar pesquisas desta natureza, evitando-se privilegiar somente análises bibliográficas ou doutrinárias em detrimento de pesquisas de campo e coleta de dados empíricos. Para a realização de tal mister, faz-se necessário não só o apoio metodológico mas também financeiro, que ainda está longe de se concretizar.

Mesmo com estas dificuldades – que, curiosamente ou não, ajudam também a explicar o modelo de Educação Jurídica que se criticou aqui – o que se pode falar com uma grande segurança, a partir das pesquisas de campo, é que a Turma “Evandro Lins e

Silva” já nasceu como um marco na Educação Jurídica, marco este que, como o próprio nome já diz, tem o mérito de fincar-se em determinado espaço e tempo, servindo de guia ou referência para outras aspirações.

Se outras Turmas de Direito nos moldes do PRONERA serão aprovadas, não se sabe ao certo. Também não se sabe qual o deslinde final da própria existência e legalidade da Turma em comento, já que o processo judicial ainda está em andamento – embora o pesquisador esteja convencido, após estas mais de 200 páginas de trabalho, de que os argumentos contra a Turma não devem prosperar no Judiciário.

De toda forma, espera-se que as análises realizadas nesta pesquisa possam repercutir todo o aprendizado deste marco para outras possibilidades e, ao mesmo tempo, possam contribuir para a reflexão da própria Turma “Evandro Lins e Silva” – faltando-lhe apenas três semestres para colação de grau. Que esse árduo objetivo de utilizar de um instrumento tão contraditório como é o Direito para contribuir com as lutas sociais das populações do campo possa ser visto como uma sinalização aos que virão, e que as cercas que ainda impõem uma dicotomia entre “nós”, juristas, e “eles”, os movimentos, possam ser derrubadas. Como ensina o grande Thiago de Mello, citado na epígrafe do trabalho: “Se trata de abrir o rumo. Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando.”

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder.** O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALFONSIN, Jacques Távora. **Acesso à terra como conteúdo de direitos humanos fundamentais à alimentação e à moradia.** Porto Alegre: Safe, 2003.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção por uma educação básica no campo. Vol. 2).

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino Jurídico e sociedade.** São Paulo: Acadêmica, 1989.

_____. **Introdução à Sociologia Jurídica Alternativa.** Ensaaios sobre o Direito numa sociedade de classes. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **Morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, 1995, nº 15: 57-94. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/165.pdf>. Acesso em: 05 jul.2008.

ATIENZA, Manuel. **Marx y los derechos humanos.** Madrid: Mezquita, 1983.

AZEVEDO, Plauco Faraco. **Crítica à Dogmática e Hermenêutica Jurídica.** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1989.

BACHARÉIS sem-terra. **O Estado de São Paulo.** São Paulo, 07 jul.2007. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/editorias/2007/09/07/edi-1.93.5.20070907.3.1.xml>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

BALDEZ, Miguel Lanzellotti. A terra no campo: a questão agrária. In: **Introdução crítica ao direito agrário.** MOLINA, M. C.; SOUSA JÚNIOR, J. G.; TOURINHO NETO, F. C. (orgs.). Brasília, Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, Grupo de Trabalho de apoio à Reforma Agrária. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 95-106.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

BARROS, Wellington Pacheco. **Curso de direito agrário.** Vol 1. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

BARROSO, Luiz Roberto. **Temas de Direito Constitucional.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide. **Educação Popular e Movimentos Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 123-165.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto Popular e escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo, 2000. (Coleção por uma educação básica no campo. Vol. 3).

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **Estado, Governo e Sociedade. Para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **O filósofo e a política: antologia**. Apresentação de J. F. Santillán. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

_____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORGES, Carla. Cursos da UFG para sem-terra causam reação. **O popular**, Goiânia, 15 mai. 2006. Disponível em: <<http://listas.ufg.br/pipermail/cafil/2006-May/000745.html>>. Acesso em 03 mar.2009.

BORÓN, Atilio. **Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx**. São Paulo: CLACSO, 2006.

_____. AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 06 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm>. Acesso em: 07 set. 2010.

_____. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/evento/decreto_presidencial_7.%20352.pdf>. Acesso em: 07 set. 2010.

_____. **Edital n. 02/2007 - Processo seletivo especial.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufg.br/psdireito2007/edital.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2008.

_____. **Lei nº 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4504.htm>. Acesso em: 23 out. 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Programa nacional de educação na reforma agrária. **Manual de operações.** Brasília: MDA, 2004. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/arquivos/0127102302.pdf>>. Acesso em 10 out.2008.

_____. Projeto da turma especial do curso de graduação em direito para beneficiários da reforma agrária. **Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.**

_____. Resolução Consuni n. 18/2006. **Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.** Disponível em: <http://www.ufg.br/page.php?menu_id=49&pos=dir>. Acesso em: 18 dez.2008.

_____. **Processo Administrativo n. 23070.007883/2006-54.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

_____. **II Plano nacional de reforma agrária.** Brasília: MDA, 2004. Disponível em <http://www.mda.gov.br/arquivos/PNRA_2004.pdf>. Acesso em 08 out.2007.

_____. Justiça Federal de Goiás. **Ação Civil Pública n. 2008.35.00.013973-0.** Goiânia, 2007.

_____. Ministério Público Federal de Goiás. **Inquérito Civil Público n. 1.18.000.008340/2006-92.** Goiânia, 2006.

CARTER, Miguel. Desigualdade social, democracia e reforma agrária no Brasil. In: _____. (org.). **Combatendo a desigualdade social. O MST e a reforma agrária no Brasil.** São Paulo: UNESP, 2010.

CAUBET, Yannick. As idéias políticas de Antônio Gramsci. In: WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). **Introdução à História do Pensamento Político.** Rio de Janeiro: Renovar, 2003. p. 349-378.

COMPARATO, Fábio Konder. Prefácio. In: **Reforma Agrária Quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil.** MELO, João Alfredo Telles (org.). Brasília, 2006.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural **Estatísticas do meio rural 2008/.** – Brasília: MDA: DIEESE, 2008.

FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso Fernandes. **A sociologia jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1991.

FEITOSA, Enoque. **O discurso jurídico como justificação**: uma análise marxista do direito à partir das relações entre verdade e interpretação. Tese (Doutorado em Direito). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: digitada, 2008.

_____. Estado e Sociedade Civil em Gramsci: Entre coerção e consentimento. In: ALMEIDA FILHO, Agassiz; BARROS, Vinícius Soares de Campos (orgs.). **Novo Manual de Ciência Política**. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 367-392.

_____. **Para uma discussão acerca da análise marxista dos direitos humanos**: a tensão entre direito como promessa formal e a demanda social por sua concretização. In: V Encontro Nacional da ANDHEP, Belém, UFPA, Setembro de 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano (et al.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008. (vol. 7)

_____. Delimitação conceitual de Campesinato. In: CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato no século XXI. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 23-25.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Cleuton César Ripol de; SOUSA, Ranielle Caroline de. Educação jurídica e ações afirmativas: formação e perfil da turma especial em direito. In: **Anais do Congresso Latino-Americano de Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico**. Florianópolis: Dom Quixote, 2008. Disponível em: <www.nepe.ufsc.br/congresso/artigos.php>. Acesso em 15 out.2008.

FREITAS, Vitor Sousa. **Animus novandi a radice**: por uma Universidade de fato. Portal Artigos do Sítio Virtual do Centro Acadêmico XI de Maio, Goiânia - Goiás, 20 jun.2006. Disponível em: <<http://caximgoias.wordpress.com/22/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Volume 2**. Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

HEGEL, G. F. W. **Princípios da Filosofia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009a.

_____. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009b.

HINKELAMMERT, Franz. Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. In: **Captura Críptica: direito, política, atualidade**. Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v.2., n.2., p. 179-183, jan/jun. 2010.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo, Nova Cultural, 1989. (Coleção Os pensadores). p. 31-68

_____. Filosofia e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo, Nova Cultural, 1989. (Coleção Os pensadores). p. 69-75.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **DECLARAÇÃO FINAL (VERSÃO PLENÁRIA). Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Disponível em index.php/revjuridica/article/viewFile/311/165>. Acesso em: 03 mar.2009.

KOLLING, Edgar Jorge (et al.). **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma educação do campo, 2002 (Coleção por uma educação básica no campo. Vol. 4).

_____. **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Articulação Por uma educação básica no campo, 1999 (Coleção por uma educação básica no campo. Vol. 1.).

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Brasiliense: Brasília, 1981.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAUREANO, Delze dos Santos. **O MST e a constituição**. Um sujeito histórico na luta pela reforma agrária no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LADISLAU, Waldineia. MPF quer acabar com faculdade para sem-terra. **O popular**, Goiânia, 02 jul. 2008. Disponível em: <http://www.go.trf1.gov.br/setoriais/biblioteca/clipping\clipping_2008_07_02.doc>. Acesso em 10 mar.2011.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil; tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção Clássicos do pensamento político).

LOPES DOS SANTOS, André Luiz. **Ensino Jurídico**. Uma abordagem político-educacional. Campinas: Edunicamp, 2002.

LOSURDO, Domenico. **Contra-História do liberalismo**. Trad. Giovanni Semeraro. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980a.

_____. **Karl, meu amigo**: diálogo com Marx sobre o direito. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1983.

_____. **Para um direito sem dogmas**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1980b.

_____. **O que é direito?** 13.ed. Brasília: Brasiliense, 1993 (Coleção Primeiros Passos).

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e mudança social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARQUES, Benedito Ferreira. O desafio de uma ação afirmativa. **Jornal Ufg**, Goiânia, ano i. n. 2. jul.2006. Disponível em: <<http://www.ufg.br/uploads/files/jornal-ufg-02.pdf>>. Acesso em 20 dez.2008.

_____. **Direito Agrário Brasileiro**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, José de Sousa. **Impasses sociais e políticos em relação à reforma agrária e à agricultura familiar no Brasil**. In: Seminário Interno sobre "Dilemas e Perspectivas para o Desenvolvimento Regional no Brasil, com ênfase no Agrícola e Rural na Primeira Década do Século XXI", FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, Santiago do Chile, 11-13 de dezembro de 2001.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para a questão Judaica**. (Prefácio de José Paulo Netto). São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS NETO, Antônio José de. **A questão agrária no Brasil: aspecto sócio-jurídico**. Projeto História, São Paulo, n.33, dez. 2006. p. 97-118. Disponível em: <<http://www.abda.com.br/texto/AntonioJMNeto.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2011.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão popular**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2006.

MÉSZÁROS, István. Marxismo e direitos humanos. In: _____. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 157-168.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. Lisboa: Estampa, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: Presidência da República, SEDES, 2009.

_____; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004 (Coleção por uma educação básica no campo. Vol. 5.).

MORAIS, Hugo Belarmino de. **Para repensar a educação jurídica: a turma especial de Direito da Terra da UFG**. Monografia (Graduação em Direito). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

_____. Uma sentença e várias reflexões: apontamentos sobre Educação Jurídica no caso da Turma Especial de Direito da Terra da UFG. In: **FEITOSA, Enoque; FREITAS, Lorena. Direitos Humanos e reflexões críticas**. João Pessoa: Edufpb, 2011 (no prelo).

MOTTA, Ivan Dias da. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito: paradigmas para construção do projeto pedagógico. **Revista Jurídica CESUMAR v.6, n. 1, p. 169-197, 2006.** Disponível em: <www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revjuridica/article/view/311/165>. Acesso em: 03 mar.2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. As contradições no campo brasileiro. In: CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinato no século XXI**. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 46-67.

PEREIRA, Camila. Invasão na universidade. **Veja**. São Paulo, 03 out.2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/031007/p_072.shtml>. Acesso em: 03 mar.2009.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2000.

ROCHA, Eduardo Gonçalves (et al). Derrubando as cercas do saber jurídico: a abertura da Universidade aos movimentos de luta pela terra. In: **Captura Críptica: direito, política, atualidade**. Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011 (no prelo).

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2005.

SANCHES VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade. A reinvenção do campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à constituição**. 2.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

_____. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castanga. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 60-93.

SILVEIRA, Rosa M. Godoy. Diversidade cultural e Educação. In: **Temas em Educação. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB**. v. 16. João Pessoa: UFPB/PPGE, 2007. p. 117-135.

_____. (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. **Políticas Afirmativas e Quotas: construção histórica do direito à igualdade substantiva**. 2010 (no prelo).

SOARES, Edla de Araújo Lira. Parecer 36/2001 - CEB/CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge (*et al.*). **Educação do campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional

Por uma educação do campo, 2002 (Coleção por uma educação básica no campo. Vol. 4). p. 47-81.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade: o Direito achado na rua: experiências populares emancipatórias de criação do Direito**. Tese (Doutorado em Direito). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

_____. (org.). **Introdução crítica ao direito**. 4.ed. Brasília: Editora UnB, 1993. (Série “O Direito achado na Rua”).

_____. Movimentos sociais – emergência de novos sujeitos: o sujeito coletivo de direito. In: SOUTO, Cláudio; FALCÃO, Joaquim. **Sociologia e direito**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 255-263.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Luiz Bolsan de. **Ciência Política e Teoria Geral do Estado**. 7ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

UFG. **Nota de Protesto**. Turma de Direito para Assentados e Assentadas da Reforma Agrária e Agricultores Familiares - Evandro Lins e Silva. 2009.

VELTRONI, Alexandre Lucas. **O direito à educação no Brasil: o enfoque dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988**. In: Revista de Direito Educacional, ano 1, n. 1, São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010, p. 13-57.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2011.

WARAT, Luiz Alberto. **Mitos e teorias na interpretação da lei**. Porto Alegre: Síntese, 1979.

WARAT, Luiz Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WEFFORT, Francisco C. (org.). **Os clássicos da política**. Vols. 1 e 2. 14 ed. São Paulo: Ática, 2006.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Elementos para uma crítica do estado**. Porto Alegre: SAFE, 1990.

_____. **História do direito no Brasil.** 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico.** 2.ed. São Paulo: Acadêmica, 1995.

ZIZÉK, Slavoj. **Quien dijo totalitarismo? Cinco intervenciones sobre el (mal) uso de una noción.** Valencia: Pre-textos, 2002.

ZOLO, Danilo; COSTA, Pietro. **O Estado de Direito.** História, Teoria e Crítica. São Paulo: Martins Fontes, 2006.