



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO,
AGRICULTURA E SOCIEDADE - CPDA

**ENTRE O VADE MECUM, A FOICE E O FACÃO:
EDUCAÇÃO JURÍDICA VIA PRONERA COMO TRINCHEIRA DA LUTA PELA
TERRA**

ALINE BORGHOFF MAIA

Rio de Janeiro
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO,
AGRICULTURA E SOCIEDADE - CPDA

**ENTRE O VADE MECUM, A FOICE E O FACÃO:
EDUCAÇÃO JURÍDICA VIA PRONERA COMO TRINCHEIRA DA LUTA PELA
TERRA**

ALINE BORGHOFF MAIA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Ciências Sociais**, no Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade.

Orientadora: Leonilde Servolo de Medeiros

Rio de Janeiro
2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica com dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BM417e Borghoff Maia, Aline, 1987 Entre o Vade Mecum, a
e foice e o facão: educação jurídica via Pronera como
trincheira da luta pela terra / Aline Borghoff Maia. - Rio
de Janeiro, 2023. 158 f.

Orientadora: Leonilde Servolo de Medeiros. Tese
(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura
e Sociedade, 2023.

1. Movimentos sociais. 2. Luta pela terra. 3. Educação do
campo. 4. Pronera. 5. Educação jurídica. I.

Medeiros, Leonilde Servolo de, 1949-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.

Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento,
Agricultura e Sociedade (CPDA)

ALINE BORGHOFF MAIA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais.

Tese aprovada em 22/04/2022.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Prof.^a Dr.^a LEONILDE SERVOLO DE MEDEIROS (CPDA/UFRRJ)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a DEBORA FRANCO LERRER (CPDA/UFRRJ)

Prof.^a Dr.^a CRISTIANA LOSEKANN (UFES)

Prof. Dr. ANA MARIA MOTTA RIBEIRO (UFF)

Prof.^a Dr.^a MONICA CASTAGNA MOLINA (UNB)



Emitido em 22/04/2022

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 5053/2022 - DeptDAS (12.28.01.00.00.84)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 25/04/2022 13:22)

DEBORA FRANCO LERRER

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptDAS (12.28.01.00.00.84)

Matrícula: 1923291

(Assinado digitalmente em 25/04/2022 15:32)

LEONILDE SERVOLO DE MEDEIROS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptDAS (12.28.01.00.00.84)

Matrícula: 386491

(Assinado digitalmente em 25/04/2022 10:37)

CRISTIANA LOSEKANN

ASSINANTE EXTERNO
CPF: 918.786.400-20

(Assinado digitalmente em 25/04/2022 11:12)

MONICA MOLINA

ASSINANTE EXTERNO
CPF: 082.762.078-04

(Assinado digitalmente em 26/04/2022 11:22)

ANA MARIA MOTTA RIBEIRO

ASSINANTE EXTERNO
CPF: 373.918.957-68

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **5053**, ano: **2022**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **25/04/2022** e o código de verificação: **e8433ca48f**

AGRADECIMENTOS

Não foram poucos os desafios individuais e coletivos que se interpuseram no trajeto de realização deste doutorado, que precisou de incontáveis ajustes de rota e de muito trabalho interno sobre desapego de expectativas para que pudesse ser finalizado. Depois de seis anos, dois deles de pandemia e os outros também atravessados por uma conjuntura em diversos sentidos avassaladora, hoje me sinto imensamente grata por ter tido os instrumentos e recursos necessários para encerrar este ciclo, honrando a sua importância e os caminhos que se abrem adiante dele. Não teria sido possível, não fossem a solidariedade e os tantos apoios, parcerias e incentivos que recebi das pessoas ao meu redor.

Agradeço à minha orientadora e professora Leonilde Medeiros, que já me acompanha há uma década e com quem aprendi quase tudo o que sei sobre pesquisa e educação feitas com compromisso, seriedade e também muita generosidade e afeto. Sua confiança no meu trabalho e todo o apoio e compreensão que me ofereceu nos momentos difíceis de atravessar foram fundamentais. Estendo este agradecimento a todas as professoras, professores, funcionárias e funcionários do CPDA, que é, não só um lugar ímpar em excelência nos estudos sobre o mundo rural, mas também em proporcionar grandes encontros e relações que ficam para toda uma vida.

Às minhas super amigas de turma e parceiras de jornada, Luiza, Daniela, Patrícia e Ariane, agradeço por termos sido todo tempo rede de apoio e partilhas para encarar com alguma leveza todo este processo. Às amigas e amigos de outros carnavais, também sou grata pela presença constante, amorosa e de muita ajuda nas revisões, formatações e incentivos: Juliana, Luna, Maíra, Caroline, Renata, Marco Antônio, Bárbara, Taiana, Sandra.

Aos parceiros e parceiras de trabalho na Anistia Internacional, também já amigas e amigos, agradeço demais todo o suporte nesta reta final de escrita, especialmente exaustiva pois atravessada por um volume aterrador de demandas que, num país de sistemática violação de direitos, só fazem aumentar.

Muito grata à minha família, sempre tão paciente e compreensiva com as minhas ausências e sempre tão amorosa e motivadora. Minha mãe Wally, meu padrasto Antonio, minha irmã Sofia, minhas avós e avôs. Amo vocês demais da conta!

Agradeço aos membros de minha banca de qualificação, Ana Cláudia Tavares, Breno Bringel e Débora Lerrer, que foram fundamentais para que os caminhos desta tese pudessem se abrir. Também ao time maravilhoso de professoras que prontamente aceitaram ao convite para compor minha banca de defesa: Ana Maria Motta Ribeiro, Cristiana Losekann, Débora Lerrer, Érika Macedo Moreira, Mônica Molina e Regina Bruno.

Finalmente, sou imensamente grata a todas as pessoas que gentilmente concederam as entrevistas basilares para a construção desta pesquisa. Especialmente, agradeço aos então estudantes da Turma Fidel Castro/UFG, que se formaram em Direito praticamente ao mesmo tempo em que eu escrevi o ponto final desta tese. Ter podido acompanhar um pouco de suas trajetórias na Universidade encheu meu coração de força e esperança para seguir insistindo na construção de um País mais justo para todas e todos.

*Sigamos adiante
Agora somos bacharéis e militantes
Existem muitos dias de luta pela frente
Portanto, ânimo minha gente!
Sabemos que é difícil nadar contra a corrente
Somos Sem Terra, honrosamente
E isso não será diferente
Foram muitos os desafios
Só de lembrar, já nos dá arrepios
Mas com muita rebeldia
Lutando dia após dia
Movimentos sociais e sindicais, Incra e UFG
Fez-se uma parceria
O Pronera mostrou mais uma vez que não há contradição
Entre o Vade Mecum, a foice e o facão
Com ousadia e determinação
Concluímos essa graduação fora das tribunas
É palavra de ordem e bandeira na mão
Ainda que seja desafiador
A Universidade há de se pintar de gente
Gente como a gente
Classe trabalhadora consciente
Em busca do futuro segue em frente
Nos encontraremos nas trincheiras
Marchando rumo ao sol nascente
O punho cerrado, camaradas!
O céu vermelhou de bandeiras, lá vem os Sem Terra marchando
Sempre bem organizados
Seu canto ecoa pelas fileiras*

Poesia recitada pelos filhos e filhas das/os formandas/os da Turma Fidel Castro em sua cerimônia de colação de grau, 11 de fevereiro de 2022.

RESUMO

MAIA, Aline B. Entre o Vade Mecum, a foice e o facão: Educação jurídica via Pronera como trincheira da luta pela terra. 2022. 158 páginas. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2022.

Em 2007, sessenta estudantes camponeses/as, entre militantes de movimentos sociais, sindicalistas, assentados/as da reforma agrária e agricultores/as familiares, constituíram a primeira turma do curso de Direito no âmbito da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). A esta experiência pioneira, seguiu-se a criação de outras cinco turmas, todas em universidades públicas situadas em estados do Norte, Sul, Nordeste e Centro-Oeste do país. Partindo da premissa de que a conquista dos bacharelados se insere na gramática da luta pela terra, a presente tese busca situá-los como parte de uma longa trajetória de relação dos movimentos sociais e sindicais rurais com o Direito e com as ações coletivas por eles empreendidas no campo jurídico. A pesquisa objetiva entender as intencionalidades e os esforços mobilizados na demanda pela criação dos cursos que avançam no escopo de atuação do Pronera e representam uma nova forma de inserção da população rural nas universidades. Ademais, busca refletir sobre os sentidos, estratégias e expectativas que orientam o ensino à formação de militantes camponeses/as como bacharéis em Direito, situando o debate no campo teórico dos estudos sobre movimentos sociais. Empiricamente, o trabalho se debruça sobre as turmas Evandro Lins e Silva (2007-2012) e Fidel Castro (2016-2022), ambas instituídas na Universidade Federal de Goiás (UFG). Do estudo destas experiências concretas depreendem-se discussões sobre as contradições e potencialidades emergentes do encontro entre a educação jurídica universitária formal e um projeto pautado em pressupostos políticos e metodológicos da Educação do Campo.

Palavras-chave: Movimentos Sociais; Luta pela Terra; Educação do Campo; Pronera; Educação jurídica.

ABSTRACT

MAIA, Aline B. *Between the Vade Mecum, the sickle and the machete: Legal education via Pronera as a trench in the struggle for land.* 2022. 158 pages. Thesis (PhD in Social Sciences in Development, Agriculture and Society). Postgraduate Program in Social Sciences in Development, Agriculture and Society. Institute of Human and Social Sciences. Federal Rural University of Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2022.

In 2007, sixty peasant students, including activists from social movements, trade unionists, agrarian reform settlers and family farmers, constituted the first graduate class in Law within the scope of the National Policy on Education in Agrarian Reform (Pronera). This pioneering experience was followed by the creation of another five classes, all in public universities located in the North, South, Northeast and Midwest states of Brazil. Starting from the premise that the achievement of a bachelor's degree in Law is part of the grammar of the struggle for land, this thesis seeks to place them as part of a long trajectory of relationship of rural social and union movements with the collective actions undertaken by them in the legal field. The research aims to understand the intentions and efforts mobilized in the demand for the creation of these courses, which represents both an advance in the scope of action of Pronera and a new form of insertion of the rural population in the universities. In addition, it seeks to reflect on the meanings, strategies and expectations that guide the opportunity for the formation of peasant militants as bachelors in Law, placing the debate in the theoretical field of studies on social movements. Empirically, the work focuses on the classes Evandro Lins e Silva (2007-2012) and Fidel Castro (2016-2022), both instituted at the Federal University of Goiás (UFG). From the study of these concrete experiences, discussions about the contradictions and potentialities emerging from the encounter between formal university legal education and a project based on political and methodological assumptions of Rural Education emerge.

Keywords: Social movements; Struggle for land; Rural Education; Pronera; Legal Education

Lista de Siglas

- AATR** - Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais na Bahia
- ABJD** - Associação Brasileira de Juizes pela Democracia
- ACP** - Ação Civil Pública
- ADPF** - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
- AF** - Agricultura Familiar
- Ajup** - Assessoria Jurídica Popular
- Anatag** - Associação Nacional de Advogados de Trabalhadores na Agricultura
- Apib** - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- CAR** - Cadastro Ambiental Rural
- CBAR** - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEAA** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB** - Comunidade Eclesial de Base
- CF** - Constituição Federal
- CFA** – Casa Familiar Agrícola
- Cecoq** - Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas no Estado do Piauí
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CMER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- Conaq** - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
- Contag** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- Consuni** - Conselho Universitário
- CPN** - Comissão Pedagógica Nacional
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- Crub** - Conselho de Reitores de Universidades Brasileiros
- DDE** - Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania
- DOU** - Diário Oficial da União
- EdoC** - Educação do Campo
- EFA** - Escola Família Agrícola
- Eira** - Estágio Interdisciplinar de Residência Agrária

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Emater - Empresa Brasileira de Assistências Técnica e Extensão Rural

Enera - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Enff – Escola Nacional Florestan Fernandes

Fadir - Faculdade de Direito

Fatres - Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal

Fetaemg - Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Minas Gerais

Fundep - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região do Celeiro

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICP - Inquérito Civil Público

Ieds - Instituto de Estudos em Direito e Sociedade

IES - Instituições de Ensino Superior

Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Iterra - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMT - Legal Mobilization Theory

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragem

Mabe - Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara

Mapa - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

Master - Movimentos dos Agricultores Sem Terra

MCP - Movimento Camponês Popular

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação

Mepes - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MEPF - Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MLC - Movimento de Luta Camponesa

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MPF - Ministério Público Federal

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEP - Núcleo de Extensão e Pesquisa

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OGU - Orçamento Geral da União

Pipmoa - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola

Ploa - Projeto de Lei Orçamentária Anual

Pnae - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNL - Plano Nacional de Educação

Pnera - Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária

PNRA - Programa Nacional de Reforma Agrária

PPGDSC - Programa de Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo

PR Pastoral - Rural

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores

Renap - Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares

Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Senar - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural

TCU - Tribunal de Contas da União

Uefs - Universidade Estadual de Feira de Santana

Uemg - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS - Universidade Federal de Sergipe

Ultab - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNB - Universidade de Brasília

Uneb - Universidade do Estado da Bahia

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação

Unesp - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unifesspa - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Unijui - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Lista de Figuras

Figura I Organograma de Organicidade da turma de Direito Fidel Castro

Figura II Mística de abertura do I Encontro dos Direitos Humanos contra a Criminalização dos Movimentos Sociais/I Seminário Nacional: Desafios e Perspectivas dos Cursos de Direito no Âmbito do Pronera.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. DIREITO, AÇÃO COLETIVA E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	15
1.1 Notas Sobre o Campo Jurídico	17
1.2 Mobilização e Usos do Direito por Movimentos Sociais.....	25
CAPÍTULO 2. OCUPAR A TERRA, A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E OPROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA	31
2.1 Notas sobre a Educação do Campo.....	32
2.2 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Proneira)	45
2.3 O Proneira em Números e Interpretações.....	59
3.1 Comentários sobre a Educação Jurídica no Brasil	66
3.2 O Encontro do Modelo Central da Educação Jurídica com a Educação do Campo	72
3.3 Direito e Proneira: Rompendo as Cercas da “Periferia Universitária”	78
3.3.1 Por trás da demanda: por que formar camponeses/as em Direito?	82
3.3.2 Idealização da proposta: atores, debates e articulações	90
CAPÍTULO 4	99
AS EXPERIÊNCIAS DO DIREITO/PRONERA EM GOIÁS: TURMAS EVANDRO LINS E SILVA E FIDEL CASTRO ENTRE DESAFIOS E POTENCIALIDADES	99
4.1 A Turma Evandro Lins e Silva (2007-2012).....	99
4.1.1 A judicialização da turma Evandro Lins e Silva.....	102
4.1.2 “Doce é o sabor da vitória”: breve perfil da Turma Evandro Lins e Silva	115
4.2 Programa de Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo: a turma Dom Tomás Balduino na tessitura entre teoria e prática da educação jurídica engajada	119
4.3 “No Campo, nas Ruas, na Luta Permanente: Turma Fidel Castro, presente!”	123
4.3.1 Trajetória: origens e pertencimentos	126
4.3.2 Turma Fidel Castro: expectativas, organicidade e aspectos político-pedagógicos.....	132
4.3.3. Perspectivas: ser formando/a em Direito pelo Proneira	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

INTRODUÇÃO

A experiência na universidade muito nos mostra sobre o quanto somos capazes de dar passos mais alargados rumo ao conhecimento e à intervenção na realidade. Cabe a nós, portanto, ter a ousadia de operacionalizar o Direito numa marcha que se encaminhe aos anseios de justiça social e soberania popular.

José Ferreira Mendes Jr.¹

Em agosto de 2012, cinquenta e sete camponesas e camponeses, entre agricultores/as familiares, assentados/as da reforma agrária, quilombolas e militantes de movimentos sociais e sindicais rurais, formaram-se bacharéis em Direito em uma universidade pública brasileira. Até o início de 2022, este número praticamente quadruplicou e mais de duzentos educandos/as oriundos/as do campo conquistaram o diploma necessário à atuação em carreiras jurídicas.

Comparados à quantidade de formandos/as em Direito por ano no Brasil² estes números poderiam passar despercebidos, não fosse a particularidade do contexto sócio-político e institucional que os informa: a inédita articulação entre movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais (STRs), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e Instituições de Ensino Superior (IES) que, via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), possibilitou formação de seis turmas de graduação em Direito exclusivas para beneficiários/as de políticas públicas para o campo.

O ineditismo ao qual nos referimos não diz respeito à articulação em si e nem tampouco à viabilização de cursos de graduação via Pronera, já que a história recente das organizações camponesas demonstra significativa capacidade de interlocução e agência junto às instituições estatais e que o Programa, expressão desta capacidade, já atua institucionalmente há quase três décadas, tendo oferecido em oitenta e duas unidades públicas de ensino mais de trezentos cursos de nível básico, técnico e superior.³ A novidade se refere, particularmente, ao fato de que a luta e as orquestrações de interesses entre os múltiplos atores envolvidos neste processo tenham se dado em torno da específica, e bastante polarizada, demanda por graduações em Direito.

¹ Bacharel em Direito formado pela Turma Evandro Lins e Silva/Universidade Federal de Goiás (UFG). (MENDES Jr., 2016)

² Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), existem aproximadamente 1259 cursos de graduação em Direito no Brasil, sendo 88% destes ofertados em instituições privadas de ensino. Por ano, estima-se uma oferta de duzentas mil vagas abertas para a formação jurídica de nível superior e, de acordo com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), estes números alçam o país à primeira posição mundial em volume de cursos de Direito. Almeida (2015) salienta, entretanto, que tal massificação do ensino jurídico tem como contraponto uma baixa aderência profissional dos bacharéis e não rompe com o padrão de reprodução histórica das elites que ocupam a magistratura e o Poder Judiciário. Discutiremos estes tópicos mais adiante.

³ Dados da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (Pnera), que abrangeu o período 1998-2001 (Ipea, 2015).

Não sem muita resistência por parte de setores conservadores da sociedade e ofensivas midiáticas e judiciais, a demanda em questão foi efetivada pela primeira vez em 2007, com o início das aulas da Turma Evandro Lins e Silva⁴ na Universidade Federal de Goiás (UFG). Tendo à frente de suas articulações o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), à formação desta turma seguiu-se a criação de outras cinco, cada qual dotada de atores e dinâmicas próprias de formulação e implementação: Turma Elizabeth Teixeira, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA); Turma Eugênio Lyra, na Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Turma Nilce de Souza Magalhães, na Universidade Federal do Paraná (UFPR); Turma Frei Henri des Roziers, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e Turma Fidel Castro, também na UFG. Além destas, outras duas turmas estavam previstas nos planejamentos da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI), embora o contexto de acirramento da criminalização dos movimentos sociais e perseguição aos espaços de pensamento crítico, tenha interrompido os seus processos de institucionalização⁵.

A presente tese debruça-se de maneira mais detida sobre as experiências das turmas institucionalizadas na Universidade Federal de Goiás. A opção por tal recorte justifica-se por questões de ordem prática e simbólica. A turma Evandro Lins e Silva foi a primeira expressão do projeto de educação jurídica consolidado no âmbito do Pronera, tendo servido como “laboratório” para as que a sucederam. Objeto de importantes investidas contrárias à sua efetivação, logrou legitimar e fortalecer a demanda para que ela pudesse se expandir munida do precedente de uma experiência bem-sucedida. A análise da turma Fidel Castro à luz desta emblemática antecessora, por sua vez, nos possibilitou captar dinâmicas de continuidades, rupturas e reformulações que denotam o processo de amadurecimento do projeto na universidade. Ademais, o fato de que a turma ainda estivesse em andamento no período de elaboração desta tese possibilitou acompanhá-la de maneira mais próxima, oferecendo à pesquisa empírica a oportunidade de perceber potências, contradições e desafios que se tecem na materialidade do cotidiano.

Ao passo que definimos as supracitadas turmas como o objeto central de nossa pesquisa, convém expor algumas das reflexões que motivaram e conduziram o presente trabalho.

A interlocução entre o Direito e os movimentos sociais, tema que substancia a construção do objeto desta tese, tangencia meus esforços de reflexão e pesquisa desde a elaboração de minha dissertação de mestrado. Naquela ocasião, investiguei a atuação do Ministério Público Federal na mediação de um conflito deflagrado na Baía de Guanabara, Rio de Janeiro, entre uma associação de pescadores artesanais e a Petrobrás. Se no princípio do estudo o meu objetivo era entender as possibilidades e limites da atuação de uma instituição de natureza jurídica em uma situação de litígio socioambiental, o trabalho de campo e a interlocução com as lideranças do movimento pesqueiro me chamaram a atenção para um outro caminho de análise sobre o qual eu havia refletido pouco: a percepção dos próprios movimentos sociais sobre o acionamento das estratégias e instituições do Direito como parte constitutiva de seus repertórios de luta e mobilização

⁴ Através de processos político-pedagógicos internos, todas as turmas de Direito instituídas via Pronera escolheram um nome próprio para serem designadas.

⁵ Por exemplo, em 20 de fevereiro de 2020 o Diário Oficial publicou o decreto nº 10.252, que reorganizou a estrutura do Incra e extinguiu a Coordenação responsável pela Educação do Campo, dificultando a viabilidade do Pronera.

social. Embora na dissertação o foco de meu trabalho tenha se pautado por problemáticas como a mediação e a judicialização de conflitos, a atuação de uma instituição pertencente ao campo do Direito e os efeitos deste campo nas dinâmicas dos movimentos sociais, algumas lacunas e inquietações permaneceram em aberto até que eu esbarrasse nas experiências que dão corpo a esta tese.

O denominador comum destas lacunas e inquietações dizem respeito aos usos do Direito por movimentos sociais desde uma perspectiva que os contemple de uma maneira não essencial ou necessariamente dicotomizadora ou instrumentalista, mas relacional e permeada de conflitos, contradições e possibilidades. As graduações em Direito do Pronera, que objetivam formar quadros jurídicos que pudessem atuar de maneira orgânica em seus movimentos, organizações e territórios, revelaram-se um objeto de pesquisa bastante pertinente ao desenvolvimento desta reflexão.

Desde outro caminho, que não o da relação do Direito com os movimentos sociais, o objeto desta pesquisa também foi lapidado a partir de minha trajetória como professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro e, eventualmente, educadora em Direitos Humanos e facilitadora de oficinas e formações com jovens e adultos de movimentos e organizações sociais rurais. Os temas da educação popular e do acesso das populações historicamente marginalizadas dos espaços de educação formal à universidade também permearam a escolha do objeto desta investigação.

Mas, afinal, a que se referem as especificidades que atribuímos como as características das turmas de Direito do Pronera que motivaram a realização desta pesquisa a partir dos interesses acima descritos? Ponto de partida, as entendemos como emblemáticas em termos de política pública, acesso ao ensino superior e estratégia de ação coletiva, sendo cada uma dessas arenas cenário de complexas e relevantes disputas. Voltemos ao depoimento de José, destacado no início desta introdução.

Sua fala sintetiza o que pretendemos demonstrar nesta tese. Os cursos de Direito institucionalizados via Pronera, entendidos como conquista coletiva de diferentes movimentos sociais articulados entre si e com instituições estatais e de ensino superior, representam “passos alargados” no processo de ocupação dos espaços de produção de conhecimento historicamente negados às populações rurais, mas também historicamente reivindicados e conquistados por atores da luta pela terra em múltiplas ações precedentes. A novidade é o caminho destes passos rumo a um espaço ainda mais difícil de ser acessado e que passa a ser pleiteado não à toa, mas com intencionalidade “ousada” e resistente às reações adversas por ela provocadas. Há de se refletir, portanto, sobre os sentidos desta intenção. Afinal, por que idealizar e defender a criação de bacharelados em Direito exclusivos para camponeses/as?

Se o Direito pode ou não ser operacionalizado “numa marcha que se encaminhe aos anseios de justiça social e soberania popular” é assunto a ser discutido mais à frente e com o apoio de instrumentos empíricos e teóricos mais refinados. O que importa, agora, é destacar que essa defesa, ou essa intenção, é, para nós, indicativa de que o processo de construção dos bacharelados em foco inaugura um novo capítulo na trajetória de relação dos movimentos sociais e sindicais rurais com o Estado, os direitos e, mais especificamente, com o Direito.

Esta relação, complexa e permeada de contradições, pois que também referida ao Estado, configura-se precisamente no tema norteador desta tese. Desde uma perspectiva processual sócio histórica inspirada em Thompson, com ênfase no “perpétuo tecer e destecer de equilíbrios, alianças e enfrentamentos coletivos” (1979, p. 9), esta relação

guiará o olhar sobre nosso objeto, acessando-o em camadas mais profundas em relação àquelas observáveis empiricamente.

Assim, embora estejamos interessados em acompanhar a materialidade do cotidiano das turmas e as questões dela emergentes, assumimos a premissa de que antes precisamos entendê-las como amadurecimento de um processo mais amplo. Para isso, torna-se imperativo refletir sobre o lugar do Direito entre os repertórios de ação (TILLY, 1997) dos grupos organizados no campo da luta pela terra. Lugar este que, a depender de uma série de fatores, transita por práticas de reconhecimento, apropriação, instrumentalização e disputa da ordem jurídica sistematizadora de direitos – que não é, pois, engessada e impermeável às dinâmicas sociais.

Sintetizamos este mote de pesquisa nos seguintes questionamentos gerais:

- (a) Como e em que medida podemos situar a conquista da criação dos cursos de Direito do Pronera como parte de uma trajetória mais longa de mobilização do campo jurídico, via diferentes estratégias e mediadores, por movimentos sociais e organizações sindicais rurais?
- (b) De que maneira e em que medida a formação de camponeses/as como bacharéis em Direito vincula-se à gramática contemporânea da luta pela terra?
- (c) Tratando-se de uma demanda concebida por movimentos sociais e organizações de trabalhadores rurais, mas implementada no âmbito de uma política pública de Estado, como entender a dinâmica de articulação entre intenções, disputas e consensos mobilizada por atores envolvidos no processo?

Uma vez apreendido este contexto expandido, poderemos nos aproximar com mais propriedade das experiências dos bacharelados em si, compreendendo ser necessário e instigante:

- (a) Situa-los no contexto da universidade e faculdade que os acolhem, bem como apreender as dinâmicas de relação das turmas do Pronera com as turmas regulares;
- (b) Mapear o perfil dos/as estudantes/as e a representatividade dos movimentos e organizações representados nas turmas;
- (c) Observar as dinâmicas de operacionalidade dos cursos, buscando refletir, dentre outros fatores, sobre o encontro entre as racionalidades político-pedagógicas da educação jurídica hegemônica e a educação do campo; o funcionamento da Comissão Político-Pedagógica formada por representantes da universidade, dos movimentos sociais e sindicais e do Incra, e as dificuldades enfrentadas pelos/as graduandos/as ao longo da formação;
- (d) Perceber o lugar do rural e das lutas pela terra na formação em Direito do Pronera;
- (e) Refletir sobre as expectativas individuais e coletivas mobilizadas em torno da conquista, por um/a camponês/a, do diploma de bacharel em Direito.

Assumimos a hipótese de que os bacharelados em Direito se inserem no campo da luta pela terra porque são, de alguma forma, estratégicos para os movimentos sociais e organizações sindicais rurais que os pleiteiam. Assim, torna-se preciso descortinar os denominadores comuns que, a despeito da importante heterogeneidade característica a tal campo, fundamentam essa afirmativa.

Os cursos do Pronera guardam coesão em termos de enquadramento burocrático, já que todos obedecem a princípios comuns erigidos por determinações curriculares estabelecidas nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), além de serem institucionalizados de acordo com o mesmo manual de operações da política pública que os incuba. Também possuem em comum, especialmente, o fato de serem resultado de lutas e articulações capitaneadas por organizações e movimentos de trabalhadores rurais. Mas, como já mencionamos, possuem particularidades que os diferem substancialmente. Estas particularidades se referem, principalmente, aos contextos nos quais a demanda pela expansão do Programa ao campo da educação jurídica se insere. Assim, a representação e a força dos atores envolvidos no pleito, bem como as intencionalidades por eles mobilizadas e os termos da negociação com as instituições estatais e de ensino, podem variar de turma para turma.

Se, por um lado, essa ambiguidade entre denominadores comuns e especificidades nos apresenta um desafio metodológico, por outro nos reforça a hipótese que acima explicitamos. Ao entendermos as turmas e o campo da luta pela terra como espaços intrinsecamente heterogêneos, entendemos, também, que o interesse em formar quadros jurídicos orgânicos às lutas é comum a diferentes grupos, apesar de suas variações de base social, pautas e formas de atuação. Assim, embora coletivos como o MST, a Contag, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Pastoral Rural (PR) e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) divirjam em diversos aspectos, coincidem no fato de considerarem o Direito um espaço a ser ocupado em defesa de seus interesses.

É sobre esta “coincidência” que dedicaremos nossos esforços de reflexão. Partimos do pressuposto teórico de que a relação com o Direito e o acionamento de estratégias jurídicas são elementos constitutivos dos repertórios de ação dos movimentos ou organizações sociais populares, e não necessariamente sinalizadores de contradição ou cooptação⁶. Por definição, tais repertórios congregam a possibilidade de coexistência de formas de atuação diferentes, podendo fazer com que caminhem lado a lado, por exemplo, ocupações de terra, protestos contra o Estado e ações judiciais. Seguindo esta linha de raciocínio, ao assumirmos a hipótese de que as graduações do Pronera são estratégias não excludentes, estamos também afirmando que se desenvolvem *pari passu* ao conjunto de ações que vão dando corpo ao amadurecimento das lutas, numa dinâmica dialética.

Entendemos ser este um tema caro à Sociologia dos movimentos sociais e da ação coletiva. A relação com o Direito não é exatamente nova a este campo de investigação, mas concentra-se, de modo perceptível, na análise dos efeitos concretos das lutas sociais na legislação (LOSEKANN, 2016). No campo da Sociologia Jurídica, por sua vez, o foco dos trabalhos costuma endossar, em certa consonância com a Ciência Política, olhares sobre as instituições do Poder Judiciário e suas dinâmicas de politização ou permeabilidade frente às demandas da sociedade civil⁷.

⁶ Há uma série de discussões sobre quando o movimento social deixa de ser um movimento propriamente dito e passa a ser caracterizado, dentre outras alcunhas, como “organização política” em decorrência de sua estruturação interna ou de sua relação institucionalizada com o Estado. Embora relevante, não nos cabe adentrar tal discussão, já que nos interessa refletir, especificamente, sobre situações em que a complexificação do movimento não o descaracteriza enquanto tal.

⁷ Ver, por exemplo, VIANNA *et al*, 1999.

Não obstante a contribuição destes tipos de abordagem, Agrikoliansky (2010) argumenta a necessidade de superá-las a partir de uma revisão crítica do conceito dominante de “movimento social”, que o define por seu caráter de ruptura com a legalidade e oposição ao Estado e/ou institucionalidades. Em *Les usages protestaires du droit* (2010), o autor defende que a judicialização de demandas coletivas, ou a tradução de conflitos e injustiças para a gramática dos direitos, é constitutiva do engajamento político e que este, portanto, deve ser analisado também a partir de suas dimensões de interlocução com o aparato legal disponível. Significa, em outras palavras, pleitear uma reorientação dos problemas acima colocados: mais do que uma relação meramente instrumental, e certamente mais do que um objeto definido de cima para baixo pela eficiência ou ineficiência das instituições judiciais, a relação entre Direito e movimentos sociais precisa ser apreendida em sua intrínseca dimensão de retroalimentação.

De acordo com essa condução teórica, a lei sistematizada estabelece fronteiras entre o justo e o injusto e, portanto, carrega em si mesma o potencial de provocar ações coletivas, sejam elas em nome de sua efetivação ou contestatórias das normas vigentes. Sob outro aspecto, tais ações são também constitutivas da ordem institucional, pois que lutas e reivindicações estão na base de qualquer direito constitucionalmente adquirido, ameaçado ou suprimido. Estamos, desta forma, nos referindo a uma dialética que, grosso modo, se insere no eixo de relação entre o Estado e a sociedade, também a ser compreendida de maneira não dicotômica.

O Estado não é uma entidade abstrata e homogênea, assim como os movimentos sociais também não o são. No entanto, no Brasil, o campo de pesquisa sobre as interações entre movimentos sociais e Estado foi marcado por estudos que ressaltaram a tendência autonomista dos movimentos (1970 e 1980) ou a dimensão da institucionalização destes atores (TEIXEIRA, 2018). Estes tipos de perspectiva, que se alinham bem à ideia de confronto político (MCADAM; TILLY; TARROW, 2001), pressupõem uma visão homogeneizadora e dicotômica da relação em tela. O Estado é percebido como um ator a ser combatido pelos movimentos sociais, que se dele se aproximam de maneira cooperativa ou não conflituosa, acabam por se institucionalizar e perdem os atributos que marcam sua dimensão de autonomia e seu potencial de transformação da realidade social.

Para esta tese, entretanto, é fundamental que possamos abordar as associações entre o Estado e os movimentos sociais para além da chave do conflito e das polarizações (ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2014) – embora ela possa, evidentemente, estar presente em determinadas situações. Se não captamos, em nível empírico, a dinâmica relacional que se estabelece entre atores estatais e da sociedade civil organizada, pouco poderemos compreender, por exemplo, sobre os caminhos de proposição, elaboração e execução de uma política pública demandada por uma organização popular. Indo além: nos faltará instrumentos analíticos e de reflexão sobre o porquê estas organizações incluem, legitimamente, estratégias de mobilização do e no Estado em seus repertórios de ação (TILLY, 1978).

Seguimos o mesmo encadeamento lógico para nos aproximarmos do subcampo estatal que nos interessa: aquele que, através de um conjunto de instituições, dá corpo ao Direito hegemônico – é a ele, afinal, que nos referimos quando discutimos as graduações do Pronera e o acionamento do campo jurídico por organizações sociais populares⁸.

⁸ Não ignoramos a pluralidade dos fenômenos jurídicos que regulam, de diversas maneiras, a vida cotidiana e as relações sociais de comunidades em diferentes espaços e temporalidades, como bem nos demonstram Santos (2014), ao descrever as especificidades do direito comunitário em Pasárgada, codinome para uma favela localizada no Rio de Janeiro, e Thompson (1987), ao analisar os direitos costumeiros e as origens da

Reivindicamos, considerando as discussões até aqui apresentadas, uma chave de análise que nos permita entender, portanto, o Estado como relação social (POULANTZAS, 1981) e as rotinas de interação (PENNA; ROSA, 2015) levadas adiante entre ele e os movimentos sociais. Esta abordagem nos permite pautar, também, o lugar do Direito na construção de ações coletivas de diferentes ordens.

Afina-se a tais ideias a forma encontrada por Roseli Caldart (2004) para explicar, especificamente, a organização do MST – embora, a nosso entender, sua reflexão se aplique à categoria expandida de movimento social. Para ela, o movimento erige-se sob uma dupla estrutura: aquela que se organiza para garantir as mobilizações públicas de massa e aquela que provê princípios, alicerces e ações organizativas que deem conta de avançar nas pautas demandadas, bem como legitimá-las perante a sociedade e o poder público. Esta segunda dimensão, de caráter mais invisível, é pouco ou fragilmente estudada e remonta ao campo que temos explorado quando investigamos os usos do Direito na luta pela terra.

É desta costura teórico-metodológica que pretendemos analisar o nosso objeto de pesquisa. Os campos jurídico e estatal devem ser compreendidos em sua relação mais ampla com a política e com a sociedade. É a partir do olhar sobre esta relação que poderemos refletir sobre os limites e as possibilidades de seus usos e disputas pelos movimentos sociais e, conseqüentemente, sobre os esforços por eles direcionados no sentido de pleitear, via política pública de acesso ao ensino superior, a educação jurídica formal de seus quadros.

Se até então fundamentamos preliminarmente os caminhos que trilhamos na construção de nosso olhar sobre a interface entre o Direito e os movimentos sociais, nos cabe, agora, tentar refletir sobre como e com quais objetivos elas são acionadas, na prática, como estratégia política.

Parte destas pistas nos levam às contribuições de McCann (2006) que investiga, de um ponto de vista sociológico, o que denomina processos de mobilização do Direito (*Legal Mobilization Theory*). Segundo o autor, tais processos são aqueles que, através de relações de interação e contextos de abertura ou constrangimento de oportunidades políticas, traduzem reivindicações e sentimentos de injustiça em enquadramentos (BENFORD; SNOW, 2000) legais e afirmação de direitos que dão base às estratégias e ações, combativas, resistentes ou defensivas, dos movimentos sociais. Mas como explicar ser este tipo de mobilização tão acionado, mesmo em contextos significativamente marcados por violação e negação de direitos por parte, justamente, dos veredictos judiciais?

Por um lado, é basilar entender que de contextos de conflito, carência e injustiça emergem necessidades urgentes que demandam e justificam a mobilização instrumental do campo jurídico. Se, por exemplo, o sistema judicial abre brechas que possibilitam a garantia de indenização mediante a apresentação de denúncias bem fundamentadas, tais brechas poderão ser acionadas com o intuito de amenizar os danos de uma dada situação. Cotidianamente emergem diversos tipos de *imbróglis* que justificam o uso instrumental do Direito. De negociações extrajudiciais para ajustamento de conduta a defesas em casos

lei negra na Inglaterra do século XVIII. Para cumprir com os objetivos desta pesquisa, entretanto, centraremos atenção nas manifestações e instituições do Direito estatal, grafado neste documento em letra maiúscula justamente para marcar a diferenciação.

de criminalização e reivindicações pela efetivação de direitos constituídos, para citar apenas algumas possibilidades, a interlocução com a lei, mesmo que de maneira não necessariamente disruptiva ou crítica, se mostra necessária e presente no dia a dia das lutas sociais.

Por outro, o recurso à lei não é estratégico apenas a nível de instrumentalização para realização concreta de interesses, mas guarda em si uma dimensão simbólica pouco explorada. Autores/as como Galanter (1983), Vanhala (2011), Israel (2011) e Maciel (2011), além dos já citados Agrikoliansky e McCann, se debruçam sobre tal aspecto e, em resumo, coincidem em afirmar que a mobilização do Direito irradia efeitos de diferentes ordens sobre as dinâmicas internas dos movimentos e as suas redes de interação, legitimação e fortalecimento. Ademais, outro ponto coincidente nos trabalhos vinculados à *Legal Mobilization Theory* é a percepção de que há estratégias que não dizem respeito, necessariamente, à obtenção de vitórias judiciais.

Transversal às atribuições de sentido instrumental e simbólico aos usos do Direito, a dimensão de disputa do campo jurídico, por dentro dele, também constitui elemento importante a se considerar em uma pesquisa como a nossa, focada em mobilizações capitaneadas por movimentos sociais populares com projetos de transformação social.

A partir de uma análise bourdieusiana, pode-se afirmar que o campo jurídico, como qualquer outro, é permeado por conflitos de poder e disputas travadas no interior das instituições de justiça. Tais conflitos e disputas também estão relacionados aos embates interpretativos travados em litígios e enquadramentos, bem como às possibilidades de acionamento crítico⁹ dos recursos jurídicos.

Em todos os casos, a mobilização do Direito por movimentos e organizações sociais, entendida como objeto de estudo, torna imprescindível a reflexão sobre, pelo menos, três elementos fundamentais para a organização do campo de pesquisa que a ela se dedique: (a) a natureza institucional, jurídica, política e cultural do contexto no qual se insere, ou, em outras palavras, as oportunidades que a ela se apresentam; (b) o acesso aos recursos, instrumentos e interações sem os quais pouco se pode fazer em termos práticos no tocante aos usos da lei e, especialmente, (c) a atuação dos atores de mediação jurídica profissional comprometidos com as causas das classes populares e com os movimentos sociais.

Se estas pistas nos conduzem à compreensão acerca da inserção das estratégias jurídicas nas ações dos grupos organizados, também nos mostram o caminho que precisamos percorrer para construir nosso objeto de pesquisa. Entender a criação dos cursos de Direito no âmbito do Pronera perpassa a composição de uma equação elaborada a partir das problemáticas teóricas e dos elementos citados acima. Isso se dá tanto a partir de um recorte temporal contemporâneo às articulações que a precederam, quanto a partir de um cenário mais amplo, responsável pelo amadurecimento das condições que progressivamente foram dando corpo à demanda em tela.

Em diversos contextos e com variados objetivos, as organizações de luta pela terra sempre mobilizaram o Direito e sempre estiveram, desta forma, em interlocução com o campo jurídico estatal, terreno hegemônico de produção normativa dos dispositivos de regulação fundiária e de legitimação ou repressão legitimada de reivindicações populares. Medeiros (2019), preocupada em refletir sobre essa relação histórica entre a questão

⁹ Deste debate se ocupam diversas correntes de teoria crítica do Direito. É o caso, por exemplo, do Direito Achado na Rua, do pluralismo jurídico, dos usos alternativos do Direito e do Direito Insurgente.

agrária, os movimentos sociais e os usos da lei como parte de seus repertórios de ação, sistematiza dados importantes sobre esta estreita vinculação no cenário fundiário brasileiro, entendido também em sua relação com as demandas externas.

Ao longo dos anos 1950 e 1960, por exemplo, enquanto a dimensão conjuntural hegemônica se articulava em torno da modernização da agricultura e de seu lugar no desenvolvimento nacional, as organizações de trabalhadores do campo, afinadas com a influência dos movimentos comunistas em toda a América Latina, discutiam a natureza da reforma agrária investindo, dentre outras táticas, na luta por fazer dela um direito reconhecido legitimamente. Ao mesmo tempo, com a assessoria de advogados muitas vezes ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB)¹⁰, essas organizações agiam nos tribunais de maneira a disputar as normas vigentes a favor dos/as trabalhadores/as, então categorizados/as como posseiros/as, parceiros/as ou arrendatários/as¹¹. Em juízo, os/as mediadores/as podiam, dentre os instrumentos mais acionados, reclamar usucapião para evitar despejos de camponeses/as ocupantes, por mais de dez anos, de terras litigadas.

É a partir deste contexto que podemos apreender tanto o sentido do lema “reforma agrária na lei ou na marra”, propagado pelas Ligas Camponesas, quanto das ações sindicais protagonizadas pela Contag, que encaminhava ao governo federal, sistematicamente, relatórios sobre conflitos fundiários pautados no Estatuto da Terra. Para além das diferenças de posicionamento ideológico entre os dois tipos de organização, o argumento em questão é que o enquadramento de conflitos e situações de injustiça nos termos legais disponíveis sempre foi um dos recursos acionados nos processos de luta pela terra, que precisa ser entendida em seu sentido expandido, isto é, naquele concernente às necessidades urgentes e imediatas dos trabalhadores.

É deste lugar, também, que podemos entender a proliferação de associações, entidades e experiências embrionárias de assessoria jurídica popular em pleno contexto de ditadura civil-militar no Brasil. Como exemplo, podemos mencionar a criação, entre as décadas de 1970 e 1980, da Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais na Bahia (AATR), da Associação Nacional dos Advogados de Trabalhadores na Agricultura (Anatag) e da Assessoria Jurídica Popular (AJUP), além da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que destacava quadros jurídicos para atuação nos conflitos fundiários, e de grupos de advogados/as que, provenientes de diversas práticas de militância de esquerda, compunham setores das organizações camponesas, sindicais ou não. Deste modo, mesmo em um cenário marcado por intensa repressão e perseguição aos movimentos sociais, diversas desapropriações foram conquistadas no âmbito das disputas no campo legal.

Todo este acúmulo, somado à emergência de novos e importantes atores na composição da questão agrária nacional, como o MST e os setores ligados ao agronegócio, gerou importantes debates durante o período de redemocratização do País. As discussões em torno da proposta do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), por exemplo, mobilizou, no IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais convocado pela Contag em 1985, interpretações divergentes sobre o Estatuto da Terra e as proposições que deveriam ser encaminhadas às comissões de sistematização do

¹⁰ O jornal *Terra Livre*, editado pelo PCB, dedicava artigos, como os publicados na coluna “Conheça seus direitos”, à importância da conscientização sobre a luta por “pequenos” direitos para o homem do campo, ao passo em que também discutia, num sentido mais amplo, o lugar da reforma agrária na revolução brasileira. Assim, a estratégia de recorrer à lei em busca de direitos aparece também como uma forma de conscientizar os trabalhadores e aproximá-los das organizações existentes (MEDEIROS, 2012).

¹¹ Sobre estas categorias, ver GRYNSZPAN (1987).

Congresso Constituinte. Se, por um lado, este Estatuto era a base legal que orientava a ação dos/as trabalhadores/as e, em certa medida, garantia as desapropriações que se conquistaram até então, por outro ele passou a ser alvo de crítica por alguns coletivos, como o próprio MST, que considerava limitado seu alcance para as transformações estruturais.

O campo em disputa, portanto, se organizava ao redor das normativas jurídicas relacionadas às formas de acesso à terra, de modo a atestar a relevância do debate mesmo entre grupos que, em suas ações públicas, pareciam confrontar a dimensão do Direito hegemônico e agir às margens da legalidade. Ainda assim, mesmo entre tais grupos, a ação com base na lei norteava, como ainda hoje norteia, táticas como as de ocupação. Ao contrário do que se pode imaginar, a escolha das terras a serem ocupadas é precedida de rigorosos estudos sobre sua produtividade e possibilidades de desapropriação com base na legislação. O MST, contando com uma ampla rede de advogados/as populares, age atento às brechas que o direito proporciona, buscando garantir a legitimidade de suas pautas e a inclinação favorável a elas por parte da sociedade. Evidentemente, as forças de oposição reagem a este tipo de estratégia por meio de repressão e do monopólio de narrativas disseminadas pelos grandes meios de comunicação. Abrem, assim, uma nova demanda ao Movimento por atuação no campo jurídico: aquela dedicada especialmente à defesa de militantes encarcerados/as ou de alguma forma criminalizados/as.

Finalmente, importa ressaltar que as já supracitadas definições relacionadas à matéria agrária na Constituição Federal de 1988, embora resultantes de negociações com os setores proprietários de terra e, portanto, conciliadoras e limitadas, são representativas também de um novo e efervescente cenário societário. Novos atores no campo democrático e econômico, novas ou reconfiguradas táticas de ação coletiva acionadas na luta pela terra, novos *frames* de equacionamento da situação fundiária e agrária e novos marcos legais reguladores, dentre outras variáveis presentes no momento político de redemocratização, atualizaram, ainda que com fortes traços de continuidade, a relação entre Estado, Direito e movimentos sociais rurais no Brasil.

Reconhecendo a complexidade e a não-linearidade desse fenômeno, são basicamente dois os argumentos que objetivamos explicitar com esta breve trajetória. Em primeiro lugar, como já nos informou a literatura citada, o lugar do Direito como constitutivo dos repertórios de ação dos movimentos sociais, além de precisar ser analisado historicamente, deve ser entendido em suas interfaces com todo o contexto de oportunidades e constrangimentos que dão sentido às estratégias passíveis ou não de serem acionadas nas lutas sociais organizadas. Em segundo lugar, analisar os usos do Direito pressupõe a necessidade de refletirmos, também, sobre o papel da mediação jurídica na co-elaboração de traduções, enquadramentos e táticas que dão sustentação ao heterogêneo conjunto de ações encampadas por movimentos e organizações.

O processo de tradução de uma demanda comum em objeto judicializável pressupõe, na medida em que o campo jurídico detém o monopólio de um saber muito especializado, a mediação de agentes profissionais capacitados/as. Evidentemente, esta dinâmica é potencialmente limitadora da ação política, já que enquadra experiências de injustiça no arcabouço normativo vigente, que é conservador, tecnicista e neutralizador de possibilidades de tensão social. No entanto, mais profícuo que discutir o poder transformador do Direito ou seus limites à mudança social, é o debate sobre as brechas e possibilidades que residem na prática de interpretação de suas normas, as disputas constitutivas ao campo e os efeitos irradiadores que dele emergem.

O papel das advogadas e advogados populares, como nos demonstra, por exemplo, a atuação dos coletivos de assessoria mencionados mais acima, possui, neste sentido, um papel de muita relevância para os movimentos sociais que buscam acionar estratégias jurídicas no escopo de suas lutas e mobilizações. Para além do auxílio na operacionalização das ferramentas da lei, esse tipo de assistência pode engendrar disputas interpretativas e ideológicas no campo do Direito hegemônico. Pode cumprir, também, um importante papel de formação e conscientização das bases e quadros dos movimentos no tocante aos seus direitos e à compreensão de suas pautas e insatisfações como justas, além de coletivas, políticas e estruturais.

Deste debate, depreende-se outra hipótese importante a ser investigada no escopo desta pesquisa. Se afirmamos serem os bacharelados do Pronera indicativos de um novo capítulo na trajetória da relação entre o Direito e os movimentos e organizações rurais, o fazemos, por um lado, por entendê-los como parte de um repertório de ação coletiva que amadurece e responde aos contextos nos quais se desenvolve. Por outro, por compreendê-los como sendo emblemáticos nos termos de uma ressignificação da noção de mediação jurídica.

Em outras palavras: ao pleitearem a criação dos cursos universitários via política pública de acesso ao ensino superior, os movimentos e organizações do campo inauguram uma estratégia inédita de apropriação da gramática jurídica por militantes de base, supostamente mais habilitados a intervirem de maneira orgânica nos litígios que dizem respeito às suas lutas e territórios. Neste sentido, pode ser interessante compreender o trânsito que aparentemente se estabelece entre a relação dos movimentos e organizações com o campo do Direito mediada por profissionais “de fora” e a demanda por uma educação que forme juristas mediadores oriundos de experiências rurais de vida, trabalho e atuação militante.

Para compreender este trânsito, é preciso inseri-lo não só no universo de estratégias próprias às dinâmicas das lutas organizadas pela terra, como também, por sua vez, em um cenário mais amplo de reflexão sobre o amadurecimento do Pronera e da Educação do Campo.

O Pronera, que em 2018 completou vinte anos de existência, é fruto de intensos investimentos dos movimentos sociais e sindicais do campo na educação, entendida como um direito social estruturalmente negado, ou marginalizado, às populações camponesas e, especificamente, aos territórios de reforma agrária. Inicialmente formulado para atender demandas por alfabetização de jovens e adultos e escolarização infantil, seu trajeto rumo à universidade, além de pressupor arranjos políticos e institucionais complexos, denota também, um processo de fortalecimento da compreensão do sentido estratégico da formação de quadros. Este sentido, à luz de uma perspectiva relacional que articula teoria e prática dos movimentos e aprimoramento da política pública, precisa ser contextualizado se quisermos entender as brechas que se abriram no Programa e possibilitaram a recepção dos cursos de Direito.

Assim, se por um lado afirmamos serem as graduações em Direito do Pronera um novo capítulo da histórica relação dos movimentos com o campo jurídico, também estudamos a possibilidade de entendê-las como um capítulo da igualmente histórica relação destes com a bandeira da educação, que amplia a concepção *stricto sensu* das lutas pela terra. Pleiteamos, pois, desenvolver esta pesquisa estruturando-a a partir dos elementos fundantes do tripé democratização da terra – democratização da educação – democratização do Direito.

Neste sentido, os processos de expansão e interiorização das universidades, de democratização do conhecimento e o fortalecimento da narrativa da educação como instrumento de resistência das “minorias” são debates basilares para essa pesquisa. Foi neste contexto que os bacharelados em Direito do Pronera encontraram condições de institucionalização.

A “ocupação do latifúndio do saber jurídico”, como se referem os/as estudantes a todo este processo, é paradigmática tanto para a problemática dos usos do Direito por movimentos sociais rurais, quanto para os debates sobre educação, acesso ao conhecimento e novas narrativas de resistência. A ocupação, enquanto estratégia tradicional de ação coletiva no campo da luta pela terra, é acionada discursiva e organizativamente como continuidade e demarcação de uma identidade. Ao mesmo tempo, reverbera como novidade, ressignificando-se tanto como estratégia, quanto como identidade.

Reside na compreensão dos/as futuros/as bacharéis a crença de que o Direito hegemônico, tal qual um latifúndio que não cumpre sua função social, pode e deve ser ocupado, disputado e posto a serviço dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e das cidades. De forma análoga, também a universidade deve ser objeto de ocupação. Em tal tessitura, os bacharelados do Pronera são entendidos como uma das trincheiras da luta pela terra que, em sua acepção ampla, é a luta por políticas públicas, direitos sociais, civis e trabalhistas e representatividade nas esferas de poder e decisão. Não obstante, é também, pelas razões mencionadas, uma luta que, ao transpor as fronteiras do campo, adquire novas dimensões identitárias e simbólicas.

Seguindo esta linha de raciocínio, não tão linear e composta de uma série de camadas de análise, será possível refletir sobre a intencionalidade dos movimentos de luta pela terra em ocupar as universidades públicas para formar quadros jurídicos orgânicos e sobre o significado de tal estratégia no cenário mais amplo dos conflitos em torno da questão agrária nacional contemporânea e dos ataques sistemáticos à democracia brasileira. Em um contexto de criminalização, desmobilização e desencantamento, torna-se, afinal, tarefa resistir às análises simplistas que decretam as mortes, por apatia ou cooptação, dos movimentos sociais e do campo.

Com base nesta exposição inicial do objeto de pesquisa e das problemáticas centrais que dele se depreende, doravante nos cabe pontuar algumas considerações de ordem metodológica.

No que toca à produção acadêmica sobre os cursos de Direito instituídos no âmbito do Pronera, constatamos haver poucos estudos publicados. As teses e dissertações dedicadas ao tema possuem duas especificidades importantes a serem destacadas. Em primeiro lugar, foram desenvolvidas nas áreas do Direito e da Pedagogia e, portanto, versam sobre problemáticas referentes a questões como o ensino jurídico, a constitucionalidade das turmas e suas propostas político-pedagógicas. Em segundo, concentram-se principalmente na análise da turma Evandro Lins e Silva, pioneira da experiência. Há, também, publicações e livros organizados por professores/as envolvidos na construção dos bacharelados e, neles, encontram-se artigos e depoimentos escritos por estudantes, além de apresentações objetivas sobre as turmas Elizabeth Teixeira e Frei Henri des Roziars.

Por um lado, tal sistematização nos indica um terreno bastante propício à exploração acadêmica e, neste sentido, justifica a pertinência e o relativo ineditismo da pesquisa sob a perspectiva da Sociologia e dos estudos sobre ação coletiva e movimentos

sociais. Por outro, nos apresenta o desafio de estarmos frente a um objeto complexo, pouco estudado e contemporâneo. Sem que pudéssemos contar com literatura de apoio e recursos de tempo e financeiros para nos aproximarmos das experiências de cada turma, localizadas em quatro estados do País, a opção por centramos atenção nas experiências de Goiás se apresentou como solução e garantia de um acompanhamento empírico mais cuidadoso. Isso não significa dizer que a tese não abordará, em determinados momentos, aspectos considerados relevantes das demais turmas. Como veremos, além de incursões a fontes documentais e jornalísticas, foram realizadas entrevistas com representantes de todos os cursos.

Também dedicamos atenção à análise de fontes documentais que versam sobre o Pronera e seus cursos de bacharelado em Direito. Buscamos acessar, através de fontes secundárias e institucionais, os Manuais de Operação do Programa; as considerações produzidas pelas universidades e faculdades de Direito quando da avaliação das propostas de criação das graduações; os projetos político-pedagógicos; e inquéritos e Ações Civis Públicas instaurados pelo Ministério Público e pelo Poder Judiciário para investigar a constitucionalidade das turmas.

O trabalho de campo realizado consistiu na observação do I Seminário Nacional Desafios e Perspectivas dos Cursos de Direito no Âmbito do Pronera, realizado em Goiânia em 2017, do I Seminário Nacional Questão Agrária e Direitos, idealizado e organizado pela turma Fidel Castro e realizado na Cidade de Goiás em 2019, e na participação, como colaboradora, no Seminário Nacional Educação Popular e Educação do Campo no Contexto do Desenvolvimento Rural, realizado em 2019 e organizado pela Contag, em Brasília. Outra viagem à campo estava prevista para 2020. O objetivo era acompanhar, de maneira participativa, um período mais longo do “tempo-universidade”. A pandemia do Sars-Cov-2, no entanto, impôs a reformulação deste plano e a realização, ao longo do ano, de conversas e entrevistas via aplicativos de comunicação *online*.

Ao todo, foram realizadas trinta entrevistas semiestruturadas com educandos/as das turmas Evandro Lins e Silva, Fidel Castro e Frei Henri des Roziers; interlocutores do MST e da Contag; professores/as de Direito da UFG e servidores do Incra. Os nomes dos/as estudantes foram preservados e trocados por pseudônimos.

As entrevistas com os/as educando/as, embora realizadas de maneira semiestruturada, respeitando o fluxo das conversas, acabaram por se dividir em basicamente quatro blocos: (a) origem, trajetória no campo, escolaridade, relação com a militância, (b) o curso de Direito como horizonte (expectativas prévias sobre acesso à universidade, informações sobre o curso/indicação, preparação, seleção), (c) as turmas Evandro Lins e Silva e Fidel Castro (cotidiano, organização, currículo, estágio, desafios, dificuldades) e (d) expectativas ao formar-se bacharel em Direito via Pronera.

As entrevistas com lideranças dos movimentos envolvidos no processo de formulação dos projetos dos cursos e, principalmente, atuantes na Comissão Político-Pedagógica da UFG, buscou compreender suas intencionalidades e expectativas quanto ao fomento à formação de quadros jurídicos próprios. Elas variam de movimento para movimento? Quais os denominadores comuns que os unem em uma articulação e quais os pontos de conflito, disputa e negociação que os tensionam? Como entender, a partir da história e bandeiras destas organizações, seus engajamentos no campo do Direito?

Com os professores/as, interessou-nos conversar sobre o que significa, para eles, um curso de bacharelado em Direito exclusivo para beneficiários da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar. Em que medida tais cursos acrescentam à educação jurídica

saberes especializados sobre a realidade agrária? Quais os conflitos gerados pela entrada destas turmas especiais em faculdades tradicionalmente elitistas e conservadoras? Além destes questionamentos mais gerais, também nos importou apreender as dinâmicas cotidianas de quem está lecionando em uma turma como a Evandro Lins e Silva ou a Fidel Castro. Neste mesmo sentido de inquietações, entrevistas com atores do Inkra e do campo jurídico em geral também renderam boas informações.

A tese divide-se em quatro capítulos, além de apêndices com documentos e informações relevantes para ilustrar e detalhar as discussões neles apresentadas.

O capítulo 1 gira em torno dos debates teóricos que alimentam a reflexão sobre as articulações entre o Direito e os movimentos sociais. É dada relevância às discussões sobre as características e especificidades do campo jurídico, enquanto campo estatal em permanente processo de retroalimentação com outros campos societários. Segue-se a esta discussão, a apresentação e análise de diversas abordagens que, desde a Sociologia, objetivam refletir sobre os usos do Direito pelos movimentos sociais.

No capítulo 2, apresentamos o universo que acolhe como possível a implementação dos bacharelados em Direito pelo Pronera, partindo do pressuposto de que esta graduação rompe com o padrão de cursos historicamente oferecidos pelo Programa. Para isso, traçamos um panorama histórico e analítico sobre a Educação do Campo, buscando entender como sua trajetória alcança a universidade e contempla a discussão sobre os direitos e a importância da educação jurídica. O capítulo também apresenta o Pronera em perspectiva histórica, visando oferecer dados e reflexões sobre sua trajetória de amadurecimento institucional e pedagógico, enquanto política pública e enquanto estratégia de formação, que é também política.

Os caminhos da construção da demanda por cursos de Direito no âmbito Pronera é o tema do capítulo 3, que analisa como e por que os movimentos e organizações sociais do campo, além de outros atores, mobilizaram-se para defender a importância da formação de profissionais capacitados para a atuação nas carreiras jurídicas. O capítulo também apresenta elementos sobre o encontro da educação jurídica hegemônica com a educação jurídica pautada nos pressupostos políticos, pedagógicos e metodológicos da Educação do Campo.

O último capítulo da tese se debruça sobre as experiências empíricas das turmas Evandro Lins e Silva e Fidel Castro, ambas instituídas na Universidade Federal de Goiás. Analisamos as continuidades e rupturas que tecem o fio entre as duas. Enquanto refletimos sobre a primeira à luz dos processos judiciais que tentaram inviabilizar sua conclusão, bem como à luz de entendimentos mais amadurecidos no tempo sobre o que foi a experiência pioneira de incursão do Pronera no campo do Direito, o olhar sobre a turma Fidel Castro é direcionado, principalmente, à dimensão cotidiana do curso e às narrativas dos/as estudantes sobre ele.

CAPÍTULO 1. DIREITO, AÇÃO COLETIVA E MOVIMENTOS SOCIAIS

O debate sobre a relação entre Direito e movimentos sociais tem se consolidado de maneira perceptível nas agendas de pesquisa e produção teórica nos campos de estudos da ação coletiva e da Sociologia Jurídica. Tal constatação, baseada no volume de publicações recentes, organização de grupos de trabalho e realização de eventos acadêmicos nacionais e internacionais sobre o tema¹², não só nos sugere sua relevância em contextos de ameaças e desafios postos à defesa dos direitos democráticos, quanto nos aponta novas problemáticas de investigação necessárias à superação de tendências essencialistas, dicotômicas e instrumentalizadoras que tradicionalmente pautam os trabalhos que se debruçam sobre a interface mencionada.

Podemos resumir essas tendências, em linhas bastante gerais e sem a pretensão de aprofundá-las, como predominantemente institucionalistas. Significa dizer que nelas a interação entre o Direito e os movimentos sociais costuma ser analisada sobre o prisma das instituições do sistema judiciário e de suas dinâmicas de permeabilidade às demandas da sociedade civil. Assim, investigam-se temas como a democratização da Justiça, a judicialização da política, dos conflitos e das relações sociais, os efeitos da legislação nas dinâmicas societárias e o caráter regulador ou emancipador do Direito hegemônico. Por outro viés, que não abandona a dicotomia instituições estatais-sociedade, investiga-se também o papel das lutas populares organizadas na conquista de novas leis ou na produção de ordenamentos reativos repressivos.

Embora evidentemente fundamentais, tais contribuições, emergentes de campos da Sociologia, da Ciência Política e também do Direito, podem por vezes simplificar a relação em tela. Ao inserir suas partes componentes em equações cujos resultados mensuram-se pela efetividade ou não efetividade de ações instrumentais, por veredictos e pela expansão ou retração da acessibilidade da população ao Judiciário, este tipo de análise não consegue, ou não pretende, descortinar as complexidades que emaranham a forma jurídica estatal e as dinâmicas internas dos movimentos sociais que a mobilizam. Não se trata, necessariamente, de um limite analítico, mas de uma eleição de problemas e atores escolhidos como protagonistas dos estudos.

Partindo da crítica exposta acima, este capítulo buscará situar nosso objeto empírico, qual seja, a experiência de criação das turmas de graduação em Direito para camponeses/as, pleiteadas por movimentos e organizações populares de trabalhadores rurais e institucionalizadas no âmbito do Pronera. As discussões teóricas ajudam a apreendê-lo em sua materialidade, permeada de contradições, articulações e disputas. Para além deste objetivo, tais discussões também nos permitem desenvolver um argumento norteador e metodológico central à investigação empreendida por esta tese: desde a Sociologia dos Movimentos Sociais, a reflexão sobre a mobilização do campo jurídico por atores da luta pela terra implica a construção de uma trajetória de relação que ultrapassa a análise tópica do objeto, potencialmente restrita a entendê-lo como mero

¹² À título de exemplo: Dossiê “Mobilização de direitos”, Revista *Direito e Práxis* v.8, n.1, ed.17, 2017; Dossiê “Movimentos sociais e Direito”, *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, v.4, n.2, 2016; Simpósio Internacional e Interdisciplinar *The use of law by social movements and civil society*, Bruxelas, 2018; *IV Seminário Nacional do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais*, Rio de Janeiro, 2018.

avanço em termos de política pública ou como iniciativa arbitrária não vinculada a uma contextualidade mais ampla de ação política.

Precisamos deste arcabouço teórico para fundamentar a hipótese de que os cursos em questão são de alguma forma estratégicos aos grupos que os reivindicam. Por serem os primeiros instituídos pelo Pronera no ensino superior, sem associação direta com os temas agrários e/ou agrícolas, com exceção das licenciaturas em áreas diversas justificadas pela necessidade de formação de professores para atuar nas escolas do campo, os bacharelados em Direito sugerem uma orquestração prévia de intenções e arranjos negociados por atores envolvidos no pleito. Ademais, denotam uma conquista significativamente simbólica, pois adentram um espaço universitário historicamente conservador e reservado às elites econômicas. Ao sinalizar uma relação nada simples tecida entre a democratização da terra, da educação e da Justiça, o objeto sobre o qual nos debruçamos nos impele, portanto, a refletir sobre a construção da demanda por graduações em Direito e os sentidos atribuídos à formação de bacharéis camponeses/as e militantes para a luta nas áreas rurais.

Apenas poderemos nos aproximar desta reflexão se redefinirmos os problemas e atores acima mencionados. Isto é: ainda que o Direito, a educação jurídica e os movimentos sociais indubitavelmente constituam universos particulares com dinâmicas próprias, os processos de mobilização legal, neles incluído o acesso às universidades para instrução formal em Direito, precisam ser compreendidos através da lente das interações que os conectam. Se os observamos apenas como campos autônomos, acionados instrumentalmente e de maneira isolada em relação ao conjunto das relações sociais, políticas e simbólicas que enredam o eixo Estado-sociedade, pouco poderemos desenvolver a problemática que nos propomos a investigar. Ela não é, pois, passível de homogeneização e linearidade, como também não o são as categorias que lhe dizem respeito.

É neste sentido que argumentamos serem as turmas de Direito do Pronera um objeto propício às reflexões que, ao se dedicarem à relação entre Direito e movimentos sociais, nos motivam a situá-las para além dos polos. Seu caráter estratégico não diz respeito apenas à conquista pontual da política pública e à formação de bacharéis provenientes das dinâmicas de luta. Deve ser apreendido, mais bem, como amadurecimento de uma trajetória histórica de mobilização de repertórios jurídicos junto a outras formas de ação também empreendidas conforme as oportunidades e recursos disponíveis às organizações rurais em diferentes contextos.

Sob tal perspectiva, os bacharelados passam a ser lidos em uma concepção de totalidade: afinados à heterogênea gramática do direito à terra, que inclui a luta para acessá-la, mas também reivindicações por políticas públicas, direitos sociais, civis, trabalhistas e representatividade nas esferas de poder e decisão, os cursos representam uma peça dentre tantas e variadas outras que situam os movimentos sociais e seus repertórios de ação no cenário mais amplo da questão agrária nacional e dos desafios a ela postos. Afinal, em contextos de sistêmica violação e supressão de direitos, como explicar, sem incorrer em simplificações, a demanda de grupos populares e progressistas pela apropriação do Direito hegemônico via educação jurídica universitária?

Ainda que de maneira não exaustiva, este capítulo buscará sistematizar algumas das reflexões de cunho teórico que marcam todo este debate, nos ajudando a qualificá-lo para além da empiria, embora tentando não a perder de vista.

1.1 Notas Sobre o Campo Jurídico

Diversos têm sido os esforços das Ciências Sociais em analisar o fenômeno, presente em várias democracias contemporâneas, da expansão dos sistemas de justiça sobre os processos decisórios outrora reservados às instituições político-representativas. Historicamente, a intensificação da interação entre os campos do Direito e da política costuma ser associada aos momentos de regulamentação dos direitos sociais e ao consequente redimensionamento das atribuições do Poder Judiciário frente à ampliação do papel positivo do Estado. O incremento das jurisdições constitucionais, que avançam, portanto, no sentido de superação do paradigma jurídico liberal¹³, inaugura novos padrões de relação entre o Estado e a sociedade e faz emergir uma heterogênea e interdisciplinar agenda de pesquisa.

No Brasil, este processo de “judicialização da política” (TATE; VALLINDER, 1995) precisa ser referenciado ao período de redemocratização que, ao menos normativamente, consolida como marco a promulgação da Constituição Federal de 1988. A sistematização dos direitos constitutivos da cidadania, ao pressupor a responsabilização do Estado por assegurar a efetivação de interesses coletivos que passavam a ser garantidos por lei, conferiu ao Poder Judiciário e ao Ministério Público uma série de mecanismos de fiscalização e controle dos Poderes Executivo e Legislativo. Ademais, as demandas dos movimentos sociais impuseram o tema da democratização do Judiciário na pauta do processo constituinte e novas possibilidades de acesso e canalização de pleitos foram institucionalizadas pelo texto constitucional¹⁴.

Dado este contexto, a relação entre a judicialização da política e o princípio democrático vem sendo objeto de divergências analíticas interessantes.

Sob determinada chave interpretativa, a expansão do sistema judicial pode fazer ruir a democracia por meio da paralisia dos procedimentos políticos de tomada de decisão e do enfraquecimento das instituições representativas, consequentes da ampliação do ativismo entre os agentes da lei e do deslocamento abusivo do poder decisório a uma instância não eleita pelo voto popular. Vinculada a uma tendência à negação da política, a intensificação da judicialização de demandas poderia representar o deslocamento de uma série de questões para a burocracia, que é, por excelência, “neutralizadora” do debate politizado (KERCHE, 2009). Ademais, como bem salienta Lauris (2015) ao desenvolver a ideia de “encruzilhada dos sistemas de acesso à justiça” (p. 418), a intensificação do acesso não denota, necessariamente, um processo real de democratização do Estado e de suas instituições. Desvela, antes, as condições de vulnerabilidade e privação de direitos às quais estão sujeitas grandes parcelas de uma população.

Por outro ângulo, ao invés de um processo de expansão do sistema de justiça que ocorre em detrimento do sistema político, a judicialização deve ser pensada a partir de sua potencialidade inovadora e democrática. À medida em que se ampliam os espaços de canalização das demandas da sociedade frente às ações lesivas do Estado e do poder econômico, as condições de efetivação de uma “cidadania complexa” (VIANNA; BURGOS, 2002) representariam caminhos alternativos às vias político-representativas e

¹³ As Constituições que surgem como produto das revoluções burguesas do século XVIII representam o marco liberal do constitucionalismo. Seguindo a dogmática liberal, as relações jurídicas deveriam pautar-se pela consagração dos direitos fundamentais individuais de primeira geração, que constituem um espaço inviolável de liberdade do indivíduo perante o poder público. O constitucionalismo liberal pode ser caracterizado, portanto, pela contenção do poder estatal nos assuntos das esferas privadas.

¹⁴ Ver ARANTES (2002), KERCHE (2009), SADEK (2000), SILVA (2001) e VIANNA (1999).

incentivariam novas formas de participação da sociedade nas arenas públicas. Além disso, corroboraria para este potencial de aprofundamento de exercício democrático pautas como as da diversificação das carreiras de magistratura e da reformulação da prática judicial no sentido de aproximar os gabinetes das ruas (ALMEIDA, 2015).

De grande contribuição para este debate, até então marcadamente normativo e, portanto, pouco sensível às dinâmicas da empiria, Dagnino (2006), em estudo sobre as recentes democracias latino-americanas, rompe com os esquemas analíticos que dicotomizam as relações entre a sociedade e o Estado. Para a autora, faz-se fundamental reconhecer que os processos de democratização, como o brasileiro, só podem ser devidamente apreendidos nos trânsitos e articulações entre os campos societário e estatal, ambos complexos e heterogêneos em suas composições, interesses e disputas. Em acordo com esta abordagem, não se trata de definir, a priori, se a judicialização da política, para usarmos o conceito em voga nas discussões acima mencionadas, é nociva ou potencializadora da democracia, mas de buscar refletir sobre a sua dimensão processual e contextualizada.

Em consonância com as considerações de Dagnino, a análise crítica dos usos do Direito por movimentos sociais, tal como a pleiteamos nesta pesquisa, demanda certa revisão de conceitos e perspectivas que, de tão consolidadas no campo teórico e presentes no agir e pensar políticos das militâncias, esvaziaram das agendas de investigação a materialidade complexa das interações entre aparatos estatais e bases sociais organizadas.

Embora não nos caiba, neste trabalho, discutir em minúcias as diversas teorias que se debruçam sobre essa problemática, sublinhamos a importância de endossarmos abordagens que busquem romper com tendências dicotômicas, homogeneizantes e/ou meramente instrumentalizadoras das categorias em tela. Reconhecemos nestas os perigos da simplificação e da abstração de realidades e práticas concretas que, se não bem apreendidas, cedem seu espaço a teses que pouco contribuem para a compreensão das dinâmicas materiais de transformação e reprodução que organizam as sociedades frente aos desafios postos pela conjuntura atual.

Ignorar, subestimar ou despolitizar as rotinas de interação¹⁵ (PENNA; ROSA, 2015) ou os repertórios de interação Estado-sociedade (ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2014) travadas entre os movimentos sociais e o Estado, dentre elas aquelas que se constroem no campo do Direito, é se furtar ao debate sobre uma dimensão constitutiva da ação política. Em certa medida, este equívoco analítico é fruto, por um lado, de uma concepção de movimento que o define por seu caráter autônomo e de ruptura com a institucionalidade, e, por outro, de uma compreensão meramente burocrática ou classista de Estado, que o alça à condição de inimigo a ser combatido ou superado (ABERS; VON BÜLOW, 2011).

Como bem ilustram capítulos recentes da história política brasileira, especialmente considerando-a a partir da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo nacional, em 2003, as supracitadas rotinas de interação aprofundaram

¹⁵ Por rotinas de interação, os autores entendem as constantes negociações, travadas em diferentes setores do Estado, entre servidores e populações rurais, bem como seus impactos na formulação e execução de políticas públicas. De maneira mais específica, analisam a incorporação das pautas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) na agenda pública, seja através da ocupação de cargos da burocracia por representantes das organizações ou do redimensionamento do papel dos conselhos e fóruns consultivos.

experiências de aproximação dos movimentos sociais com o Estado brasileiro que não cabem nas chaves explicativas mencionadas acima. Esta aproximação aconteceu por diferentes caminhos, que incluíam as constantes negociações entre servidores públicos e sociedade civil, a ampliação do espaço cívico através da institucionalização da participação social em conselhos e fóruns consultivos, a incorporação de pessoas com histórico de atuação em movimentos sociais e sindicatos nos cargos políticos da gestão estatal e o impactos deste enredamento nas políticas públicas que, em grande medida, passaram a incorporar algumas das pautas das organizações populares alinhadas às forças políticas então em ascensão.

Por mais que este processo de aproximação possa ser suscetível a variadas análises e críticas, essencialmente de cunho político e sobre cujos méritos não nos cabe aprofundar, ele serve como exemplo prático de como a relação entre Estado e movimentos sociais, desde uma perspectiva sociológica, transborda a polarização e o conflito. Este transbordamento pressupõe que o Estado não deve ser tratado como uma instituição homogênea, do mesmo jeito que, como argumenta Teixeira (2018), as formas de ação coletiva devem ser percebidas em sua multiplicidade no processo de atuação dos movimentos sociais. O autor compreende as articulações dos movimentos sociais com o Estado como uma forma de ação a ser apreendida desde uma perspectiva relacional, que varia conforme uma variedade de situações e sentidos que emergem, por sua vez, de diferentes figurações (ELIAS, 2006). A dimensão de conflito pode, evidentemente, fazer parte desta dinâmica de interação, mas não a resume.

Se sob tal perspectiva entendemos que os movimentos sociais não necessariamente se anulam enquanto tal por estabelecerem variados tipos de interlocução com o Estado, também este ganha contornos mais elaborados que complexificam e dão mais vida às suas fronteiras. O Estado não é uma categoria que deva ser naturalizada, substantivada ou percebida como homogênea, especialmente quando a acionamos para discutir suas interfaces com os movimentos sociais. A noção do Estado enquanto relação social, e mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal qual formulado por Nicos Poulantzas (1981, p. 147), oferece um bom ponto de vista para esta discussão. Nas palavras do autor,

(...) entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros. Emanam daí táticas movediças e contraditórias, cujo objetivo geral ou cristalização institucional se corporificam nos aparelhos estatais. Esse campo estratégico é transpassado por táticas muitas vezes bastante explícitas ao nível restrito onde se inserem no Estado, táticas que se entrecruzam, se combatem, encontram pontos de impacto em determinados aparelhos, provocam curto-circuito em outros e configuram o que se chama “a política” do Estado, linha de força geral que atravessa os confrontos no seio do Estado. Nesse nível, essa política é certamente decifrável como calculo estratégico, embora mais como resultante de uma coordenação conflitual de micropolíticas e táticas explícitas e divergentes que como formulação racional de um projeto global e coerente (POULANTZAS, 1981, p. 157).

O campo estatal, formado por múltiplos agentes e instituições que operam segundo lógicas e trajetórias diversas, é heterogêneo, conflituoso e, a depender de uma série de variáveis conjunturais e de pessoal, mais ou menos permeável a certas demandas da sociedade civil e dos movimentos sociais. Se não captamos este campo considerando suas vicissitudes internas, em nível empírico, pouco poderemos compreender, por exemplo, sobre os caminhos de proposição, elaboração e execução de uma política pública demandada por uma organização popular. Indo além: nos faltará instrumentos analíticos e de reflexão sobre o porquê estas organizações incluem, legitimamente, estratégias de mobilização do e no Estado.

Seguimos a mesma linha de raciocínio para nos aproximarmos do subcampo estatal que, de maneira mais direta, nos interessa nesta tese: aquele que, através de um conjunto de instituições, dá corpo ao Direito hegemônico. É a este Direito, afinal, a que nos referimos quando falamos nas graduações instituídas no âmbito do Pronera, ainda que as mesmas resguardem significativas especificidades. Entendê-las implica, como temos argumentado, lançar luz sobre o lugar do repertório jurídico nas lutas sociais sem imediatamente desqualificá-lo como despolitizador e incoerente com os anseios de transformação da sociedade.

Neste sentido, reivindicamos como chave para a construção de nossa problemática de pesquisa as abordagens que vêm se firmando na Sociologia através, por exemplo, dos estudos sócio legais (MESZÁROS, 2014) e da *Legal Mobilization Theory* (MCCANN, 2006). Em linhas bastante gerais, trata-se de entender os usos do Direito por movimentos sociais como constitutivos da ação política.

Uma primeira aproximação a tais abordagens pode ser feita a partir da noção de campo, formulada por Pierre Bourdieu (2011)¹⁶. Aplicada ao universo jurídico, tal categoria nos ajuda a refletir para além dos paradigmas que, como já sinalizamos, centralizam os debates científicos prevalentes sobre a relação entre Direito e sociedade. Ademais, contribui para que possamos, mais adiante, discutir o papel das mediações jurídicas e os sentidos intrínsecos à demanda pela formação de bacharéis oriundos de movimentos sociais e organizações populares.

Ao discorrer sobre o campo jurídico, Bourdieu adota uma perspectiva que articula de maneira dialética o universo do Direito e a totalidade do mundo social. Posiciona-se, assim, tanto no sentido de superação da teoria pura do Direito, que advoga a autonomia absoluta do pensamento e da ação jurídica, quanto na crítica a abordagens marxistas que concebem a jurisprudência como mero instrumento de dominação de classe. Entendendo as limitações de ambas as contribuições nos mesmos termos que acima explicitamos através das análises de Dagnino (2006) e Penna; Rosa (2015), o autor defende uma chave analítica que contempla a dupla determinação do campo. Em suas próprias palavras,

As práticas e os discursos jurídicos são, com efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada: por um lado, pelas relações de força

¹⁶ Pierre Bourdieu não se dedicou exaustivamente à construção de uma teoria sociológica do Direito propriamente dita. A temática jurídica, em sua obra, subsume-se à sua vasta produção sobre o poder simbólico e as noções e conceitos que o perpassam. Sendo assim, é possível afirmar que a análise bourdieusana do campo jurídico – e, portanto, dos elementos que conformariam as bases de uma Sociologia do Direito – obedece à lógica da análise dos demais campos estudados pelo autor.

específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam as lutas de concorrência que nele têm lugar; e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções propriamente jurídicas. (BOURDIEU, 2011, p. 211)

Dito de outra forma, a proposta de se pensar o Direito a partir da noção de campo jurídico traduz uma tentativa de apreensão dos mecanismos que compõem o universo social específico no qual ele se produz, reproduz e difunde sem, no entanto, ignorar sua dimensão histórica e sua inserção numa conjuntura externa. É dizer: ainda que o campo jurídico possua uma dinâmica de funcionamento que conforme um *habitus* próprio e relativamente autônomo, a relação com os outros campos de poder que estruturam a sociedade existe e não pode ser ignorada.

Assumindo o raciocínio exposto acima como correto, é natural chegarmos à constatação de que o campo jurídico é um espaço de jogo permeado por conflitos de poder que intencionam lutar pelo monopólio da imposição de determinadas normas e valores. A concorrência que se trava no interior das instituições da jurisprudência entre agentes dotados de capacidades sociais e técnicas específicas é, neste sentido, direcionada à conquista do “direito de dizer o Direito”, ou seja, ao reconhecimento e legitimação por todo o campo jurídico e por outros segmentos societários de determinadas interpretações sobre a visão “justa” do mundo social (BOURDIEU, 2011, p. 212). A disputa em torno do exercício maior da autoridade jurídica é, assim, a disputa pelo poder de impor os princípios universalmente reconhecidos de conhecimento da sociedade, já que, como defende Bourdieu, o Direito é “a forma por excelência do poder simbólico de nomeação que cria as coisas nomeadas e os grupos (...), que consagra a ordem estabelecida, atribui aos agentes uma identidade garantida, um estado civil, e, sobretudo, poderes socialmente reconhecidos” (Idem, p. 236-237).

Tal mecanismo de imposição consentida de arbítrios por sobre os grupos dominados (LOYOLA, 2002, p. 66 *apud* MADEIRA, 2007, p. 21) constitui um ato de violência simbólica legítima, pois que fundamentada no desconhecimento dos sujeitos e grupos não detentores dos capitais necessários ao exercício do poder de dominação. No caso da imposição das regras jurídicas que organizam e estruturam a sociedade, ou, em outras palavras, “fazem o mundo social”, esse processo é agudizado. O Direito instituído possui em si, afinal, a força do Estado, centralizador do monopólio da violência simbólica e do poder legítimo de utilização da força física, e da capacidade e eficiência de regular através de sanções praticamente todas as esferas da estrutura social.

Neste sentido, é preciso sublinhar que o êxito da autoridade jurídica se respalda, segundo Bourdieu, na construção de um senso comum que legitima o sistema instituído de normas e práticas por entendê-lo fundamental às necessidades lógicas e éticas que coexistem na sociedade. Bebendo na fonte da lógica positiva da ciência e da lógica normativa da moral, o Direito incumbe-se de prerrogativas racionais, autônomas, neutras e universais que sustentam a conformação de uma crença coletiva na equidade dos seus princípios, na coerência das suas formulações e no rigor das suas aplicações práticas.

Diversas são as ferramentas simbólicas, discursivas e estruturais que possibilitam que o campo jurídico seja dotado deste “poder quase mágico” que lhe permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força através do reconhecimento e da exclusão do elemento arbitrário de suas práticas e concepções. Compreendê-las implica lançar luz

sobre a relação que se estabelece reciprocamente entre as condições sociais que possibilitam a criação jurídica e a lógica própria do trabalho jurídico no que ele tem de mais específico, quer dizer, a atividade de formalização e os interesses sociais dos agentes formalizadores. Assim, a prática jurídica define-se na relação entre o campo jurídico, princípio da oferta jurídica que se gera na concorrência entre os profissionais, e a procura dos “profanos” que são sempre em parte determinados pelo efeito da oferta (BOURDIEU, 2011, p. 240-241).

A racionalização do campo jurídico possui papel essencial para a construção desta equação. Neste sentido, um primeiro aspecto a ser destacado refere-se à própria constituição do universo profissional do Direito.

A constituição de uma competência propriamente jurídica, mestria técnica de um saber científico frequentemente antinômico das simples recomendações do senso comum, leva à desqualificação do sentido de equidade dos não-especialistas. O desvio entre a visão vulgar daquele que se vai tornar “justiciável” e a visão científica do advogado, perito ou juiz nada tem de acidental: ele é constitutivo de uma relação de poder (BOURDIEU, 2011, p. 226).

Um olhar sobre a história social do Direito revela que a cisão entre “profissionais” e “profanos” sempre reproduziu a lógica de dominação elitista existente em outros campos de organização da sociedade. Há, neste sentido, uma inquestionável vinculação histórica dos magistrados às classes detentoras de poder e, conseqüentemente, a conformação de um *ethos* bastante específico entre os agentes que possuem o capital necessário para acessar o universo jurídico como profissionais. O caráter hermético das instituições de jurisprudência, ou a tendência à inacessibilidade de qualquer agente “comum” ao domínio dos serviços jurídicos, constitui-se, portanto, no pilar de sua sustentação: é a relação de poder incutida no monopólio dos profissionais sobre a produção e a comercialização dos produtos legais que fundamenta os pressupostos de dominação e dependência que garantem a eficácia simbólica do Direito.

Na prática, este hermetismo da prática jurídica originado nas relações sociais de poder existentes no mundo social e reproduzidas no interior do campo jurídico através dos cursos de formação em Direito e do controle aos seus meios de acesso, se expressa, fundamentalmente, no grau de formalização e normalização da linguagem jurídica e nos seus importantes efeitos retóricos. Um primeiro aspecto relacionado a tal afirmação refere-se à própria (não) acessibilidade dos sujeitos “profanos” ao linguajar técnico utilizado pelos agentes da lei nos encaminhamentos de suas atribuições. Um segundo aspecto, significativamente relevante em termos de produção simbólica da eficácia da autoridade jurídica, remete à forma de construção linguística dos textos produzidos por aparatos judiciais. Em parceria, ambos os aspectos destacados atuam no sentido de legitimação do Direito a partir da construção de percepções sociais que o entendam como necessário à organização justa da sociedade.

As construções sintáticas que caracterizam os processos linguísticos dos textos canônicos produzem efeitos determinantes para que o campo jurídico possa exercer seu poder por sobre os grupos dominados através do reconhecimento de sua legitimidade. Sem que seja necessário adentrar, neste trabalho, em discussões propriamente gramaticais que sustentam a afirmação exposta acima, é possível afirmar, segundo Bourdieu, que a

retórica da autonomia, da neutralidade e da universalidade constitui a base das argumentações verbais do Direito e o sustentáculo de sua força simbólica. A linguagem jurídica é caracterizada, assim, pela impessoalidade do enunciado objetivo; pela constituição do enunciador em sujeito universal imparcial e objetivo; pela generalidade e omnitemporalidade das regras que exprime; e pela referência a valores transubjetivos que pressupõem a existência de consensos éticos em detrimento de valores individuais (BOURDIEU, 2011, p. 215-216). Em suma, há na linguística canônica uma série de elementos sintáticos que corroboram, como já dito, a conformação de uma crença coletiva na equidade dos seus princípios, na coerência das suas formulações e no rigor das suas aplicações práticas.

Se a retórica jurídica logra obter êxito no sentido da legitimação do Direito e de seus instrumentos e agentes, a relação consentida de dominação e dependência entre profissionais e “profanos” fica mais clara. A mediação jurídica faz-se essencial para que os não-especialistas possam acessar o universo ininteligível das regras e normas legais, mas, mais que isso, faz-se desejada na medida em que representa a possibilidade de previsão de soluções socialmente reconhecidas como imparciais, pois que definidas segundo as regras formais e logicamente coerentes de uma doutrina percebida como independente dos antagonismos imediatos.

Ao defender tais ideias, Bourdieu chega à conclusão de que são os profissionais que produzem a necessidade dos seus próprios serviços ao constituírem em problemas jurídicos, traduzindo-os na linguagem do Direito, problemas que se exprimem na linguagem vulgar.

A sensibilidade à injustiça ou a capacidade de perceber uma experiência como injusta não está uniformemente espalhada e depende estreitamente da posição ocupada no espaço social. A passagem do agravo despercebido ao agravo percebido e nomeado supõe um trabalho de construção da realidade social que incumbe, em grande parte, aos profissionais: a descoberta da injustiça como tal assenta no sentimento de ter direitos e o poder específico dos profissionais consiste na capacidade de revelar os direitos e, simultaneamente, as injustiças (BOURDIEU, 2011, p. 232).

Em outras palavras: as instituições jurídicas, ao normatizarem um sistema de regras e normas sobre o funcionamento da sociedade (ou ao imporem determinadas representações sobre o mundo social como verdades racionalizadas, éticas e morais), definem direitos e pressupostos de justiça de maneira a, conseqüentemente, enquadrar certas práticas e concepções como ilegais ou injustas. Por sua vez, a forma através da qual é construída a codificação de tais regulamentos produz efeitos retóricos que os legitimam e naturalizam, tornando-os necessários e desejáveis. O domínio simbólico da autoridade jurídica reside, assim, na conformação de consensos internalizados no senso comum sobre a universalidade, a neutralidade e a autonomia dos preceitos canônicos, e, na prática, tal dominação se manifesta na relação de dependência que se estabelece entre os profissionais do Direito, detentores da competência técnica jurídica, e seus clientes, dotados de interesses e necessidades passíveis de serem judicializados.

A judicialização de tais interesses e necessidades, ou, dito de outra forma, a entrada no campo judicial de conflitos inconciliáveis de interesses, não ocorre, entretanto,

sem uma redefinição completa da experiência corrente e da própria situação que esteja em jogo no litígio. Neste sentido, Bourdieu chama atenção para os processos de tradução pelos quais as situações de ordem comum precisam se sujeitar para adentrar a seara jurídica institucional. A tradução dos interesses pré-jurídicos dos agentes em causas judiciais, então, atua como um instrumento neutralizador dos argumentos que estejam em disputa, pois o debate juridicamente regulado por profissionais da lei opera de acordo com as normas racionais que organizam os fundamentos canônicos da ordem social instituída e não com quaisquer visões de mundo privadas.

Todo este *modus operandi* do campo jurídico contribui, assim, para o seu próprio fortalecimento: o acionamento do Direito, indispensável à resolução de conflitos e à revelação e mitigação de situações de injustiça, garante o domínio da situação aos detentores da competência jurídica e reduz, conseqüentemente, o poder e a capacidade de atuação dos agentes “profanos” em seus próprios objetos de demanda. A figura da mediação jurídica implica, deste modo, na perda da relação de apropriação direta e imediata da causa pelo pleiteante que, ao entrar no jogo judicial, aceita tacitamente a renúncia da gestão de seu próprio conflito, deixando-a nas mãos racionais e imparciais dos profissionais dotados do capital necessário para conduzi-la.

Uma vez construído o objeto jurídico, o poder judicial, por meio de veredictos acompanhados de sanções, manifesta seu ponto de vista, que é o ponto de vista do Estado. O juízo final proclamado pelo campo jurídico conforma-se, assim, em um “ato de nomeação” que representa a forma por excelência da palavra autorizada, palavra pública, oficial, enunciada em nome de todos, perante todos e reconhecida universalmente (BOURDIEU, 2011, p. 236). Os processos judiciais desenvolvem-se, desta forma, tendo como finalidade a produção de uma verdade, racionalmente produzida nos termos dos espaços possíveis da lei, que tem em si mesma o poder de encerrar, limitar ou legitimar determinado pleito que tenha lugar no mundo social.

É preciso sublinhar, finalmente, a relevância dada pelo autor à dimensão das lutas e disputas internas que se desenvolvem no interior de cada campo e às possibilidades de mudança das regras que regem o mundo social. Assim, faz-se necessário enfatizar que a enunciação de um veredicto, ou de qualquer norma, regra ou lei, não se dá sem conflitos ou disputas no interior do campo jurídico. O conteúdo prático da lei é sempre resultado de uma luta simbólica entre profissionais que concorrem pelo monopólio do direito de dizer o Direito. Entretanto, o espaço em que se trava tal luta é, por definição, necessariamente limitado, sendo justamente este limite que diferencia as decisões judiciais dos atos políticos. Muito embora os textos jurídicos constituam fronteiras que se interpõem à livre atuação dos agentes da lei, Bourdieu argumenta que há sempre uma parcela de “arbitrário” na conduta jurídica, possibilitada pela inegável elasticidade das normas escritas. São os espaços de interpretações passíveis de serem feitas em torno de um mesmo corpo de regras que constituem os jogos de luta e disputa no Direito.

Marcadamente normativa, a análise do autor sobre o campo jurídico dá pouca atenção ao fato de que as verdades produzidas judicialmente não são sempre aceitas passivamente em quaisquer circunstâncias ou momentos históricos. Da mesma forma, também não há em seu trabalho sobre o tema elaborações aprofundadas em torno das dinâmicas de luta e crítica que, a depender das condições conjunturais, marcam a relação da sociedade para com o Direito e o Estado de modo a incidir sobre a atuação e o conteúdo das disputas travadas no campo em questão. Em síntese, os múltiplos atores e suas interações concretas são relegados ao segundo plano do estudo, que pretende mesmo

apresentar um quadro teórico, e não empírico, de um universo social pouco apreendido pela Sociologia.

É precisamente na percepção destes limites que as teorias sobre os movimentos sociais e a ação coletiva avançam na compreensão acerca do campo jurídico, apreendido em suas interlocuções com as lutas e reivindicações sociais.

1.2 Mobilização e Usos do Direito por Movimentos Sociais

A análise de Bourdieu, muito embora considere as instituições e seus métodos e instrumentos de reprodução do *habitus* como consideravelmente eficientes em garantir um consenso imponente nos campos que estruturam a sociedade, não nega a possibilidade de mudança das regras que regem os espaços do mundo social. Ainda que as alternativas à ordem dominante sejam enfraquecidas pela consolidação da lógica hegemônica instituída ao longo da história, a tensão entre dominantes e dominados existe e pode, em momentos específicos de crise, alterar a correlação de forças em jogo e as conduções racionalidade das relações sociais. Como salientamos no tópico anterior, entretanto, esta tensão no campo jurídico precisa ser apreendida para além dele, num esforço de reflexão dialético.

É este esforço que nos ajudará a compreender o objeto da presente tese. Para desenvolvê-la precisamos, evidentemente, conhecer a lógica de funcionamento e reprodução do Direito enquanto campo relativamente autônomo, como nos sugere Bourdieu. Deste conhecimento, afinal, tornam-se mais perceptíveis as suas contradições, antagonismos e possibilidades de contestação.

É o que defende Gallie (1995, *apud* SOMBRA, 2018) ao argumentar que:

O reconhecimento de um conceito dado como essencialmente contestado implica no reconhecimento de seus usos rivais [...] não como logicamente possíveis e humanamente ‘prováveis’, mas como de permanente valor potencial crítico para seu próprio uso ou interpretação do conceito em questão. (...) Uma consequência altamente desejável do reconhecimento requerido em qualquer instância própria de conceitos essencialmente contestados pode ser esperada, assim como uma marcante elevação do nível de qualidade dos argumentos em disputa pelos vários grupos litigantes (p. 33).

Valendo-se deste pressuposto e das categorias de hegemonia e contra-hegemonia de Gramsci aplicadas à reflexão sobre as disputas travadas no campo jurídico, Sombra (*idem*), por sua vez, avança na análise de Bourdieu sobre os processos de racionalização do Direito. Em sua perspectiva, os grupos contra-hegemônicos precisam participar - e participam - destes processos, reforçando a necessidade de uma atuação interdiscursiva que combata e confronte, mas que também negocie, via complexa relação antagônica entre redes de sentidos¹⁷, aspectos do discurso adversário que pareçam mais suscetíveis a releituras críticas (p. 33-34).

¹⁷ O autor define redes de sentido como “certa constituição abrangente do sujeito, certa ambiência prévia basilar para uma série de operações parciais, como a ação cotidiana, a atribuição de significados de uma palavra ou de um enunciado, a compreensão de práticas sociais em geral, enfim, para os diversos processos

Boaventura de Sousa Santos (2012) coincide com essas considerações. Ao se perguntar sobre as possibilidades de reinvenção do Direito para além daquele de modelo liberal, o autor critica as abordagens que, nas Ciências Sociais produzidas sob influência do marxismo ortodoxo e nas agendas políticas de grupos de oposição ao poder, descartam o campo jurídico como ferramenta de ação política. Ele argumenta que os usos contra-hegemônicos ou emancipatórios do Direito não só são possíveis, como possuem um papel importante nas lutas contemporâneas.

Ao desenvolver esta ideia, Santos também contribui para consolidar uma premissa teórico-metodológica que viemos tentando defender: o que caracteriza o Direito como emancipatório ou hegemônico, para usar as suas categorias, não é o Direito em si, mas os usos concretos que se façam dele sob determinadas circunstâncias. Assim, da mesma forma que o poder pode se valer de fontes jurídicas contra-hegemônicas para delinear suas ações, também os movimentos sociais podem se apropriar do Direito estatal para alcançar seus objetivos de transformação. Não se trata, portanto, de nos atermos às adjetivações, mas à materialidade do acionamento das estratégias no campo da lei. Elas são parte, como também sublinha o autor, de processos mais amplos e complexos de mobilização social e política e não falam por si só.

Este fio condutor também nos remete a Thompson (1979) que, alertando sobre os perigos de esvaziamento da historicidade e da conflitividade do Direito, o compreende como um perpétuo (des)tecer de equilíbrios, alianças e enfrentamentos coletivos (p. 9). Em analogia à obra do autor, Ribeiro *et al.* (2018, p. 51) discutem que:

Se a classe se faz classe a partir da luta e não existe de forma prévia, como nos recorda Thompson, cabe indagar se não é pertinente afirmar que o Direito, numa concepção crítica, se faz Direito a partir dos conflitos. Ou seja, o esforço para colocar em evidência a tensão e os conflitos de grupos e classes em torno da posse efetiva, do acesso e da distribuição de bens materiais ou imateriais, acesso e distribuição definidos de forma absolutamente desigual no modo de produção capitalista. Esses conflitos, historicamente, alteram a dinâmica da vida social e se expressam também na esfera jurídica, cultural e política. Isso porque, ao perceber o repertório das ações e estratégias e também o vocabulário utilizado por aqueles e aquelas que lutam, os movimentos sociais utilizam-se de estratégias de luta por direitos.

Se o universo jurídico descrito normativamente por Bourdieu nos introduz sociologicamente à compreensão do campo, as perspectivas explicitadas acima dão continuidade teórica à construção da problemática que estamos pleiteando. Elas tiram do plano de fundo analítico os grupos contra-hegemônicos, dentre os quais os movimentos sociais, que não só se relacionam com o Direito como dele se apropriam, contribuindo em diversos sentidos para sua disputa e crítica. Também dão relevância à dimensão do conflito, indicando a necessidade de desconstrução da perspectiva positivista que alça o Direito a um patamar de transcendência em relação às práticas sociais. Altera-se o centro

de atribuição de sentido (...) a constituição de uma rede de sentidos é dinâmica, prática e também advém devém em articulação com complexas relações de poder” (Gallie, 1995, *apud* SOMBRA, 2018, p. 26).

da análise, portanto, trazendo à luz o protagonismo das dinâmicas de ação coletiva, que em muito ultrapassam as reações de passividade ou instrumentalização isolada da lei instituída.

Colocado em tais termos, o debate sobre as estratégias dos movimentos sociais no campo jurídico avança de maneira bastante necessária nas teorias sociológicas da ação coletiva e rompe com certa indiferença quanto à temática do Direito na Sociologia de matriz anglo-saxônica. Como nos lembram Losekann; Bissoli (2016), as discussões prevalentes sobre o tema, tantos nos Estados Unidos quanto na Europa, por muito tempo ocuparam-se dos efeitos das lutas sociais nas legislações no caso dos estudos sobre estratégias judiciais em pauta nos anos 1950-1960 e da negação da litigância como instrumento de luta, no caso dos *Critical Legal Studies* que despontaram entre os anos 1970-1980 sob forte influência marxista. Assim, investigações que tratam o Direito como repertório de ação coletiva (TILLY, 1978) ainda parecem pouco caras à disciplina e raramente figuram como objetos centrais de análise.

Tal constatação, entretanto, justifica-se menos pelo desinteresse dos cientistas sociais pelo tema e mais pela conceituação dominante de “movimento social”, que o define por seu caráter não institucional e por sua atuação nas margens da legalidade. É o que argumenta Agrikoliansky (2010, p. 226):

Les mouvements sociaux sont ainsi supposés êtres principalement le fait d'*outsiders* du système politique contraints de s'exprimer dans la rue, par l'illégalisme et des stratégies de perturbation de l'ordre politique et social [Tilly, 1984]. Or le recours au droit constitue au contraire une forme d'action collective conventionnelle qui ne relevant donc pas du repertoire d'action des mouvements sociaux et caractérisant plutôt les groupes bien insérés dans le système politique, comme les groupes d'intérêts ou les *advocacy groups*.

Agrikoliansky (2010) discorre justamente sobre as bases de uma Sociologia que expande tal concepção ao debruçar-se sobre as estratégias de institucionalização e judicialização das demandas oriundas de insatisfações coletivas, entendendo-as como constitutivas, e não deslegitimadoras, dos movimentos sociais. Trata-se da compreensão de que, dentre um amplo leque de possibilidades de ação, os grupos reivindicativos podem optar por estratégias que vão desde as mais confrontativas às que se desenvolvem no bojo da institucionalidade, sendo ambas legítimas e passíveis de análise. Indo além: ignorar as estratégias jurídicas das lutas sociais é, para ele, abster-se de assimilá-las em sua integralidade.

Neste sentido, o autor partilha da compreensão de Tarrow (1994, p. 203), para quem os movimentos sociais modernos, flexíveis às exigências e condições de atuação as quais estão sujeitos, possuem a capacidade de combinar diferentes formas de ação coletiva. Para este autor, os repertórios, ao longo do tempo, vão agregando novas formas de ação àquelas consideradas convencionais, e a coexistência de diferentes estratégias de atuação no escopo de uma luta não representa uma contradição em si mesma.

Estes pressupostos estão na base da chamada *Legal Mobilization Theory* (LMT), proposta por Michael McCann (2006). Reunindo a agenda de estudos das teorias dos movimentos sociais e da Sociologia do Direito, a LMT se dedica a entender como normas

e práticas legais usadas por grupos organizados podem gerar efeitos sobre aspectos da mudança social e institucional e, além disso e de maneira fundamental, interferir nas próprias dinâmicas de mobilização. Há, nesta abordagem, uma atenção especial aos efeitos indiretos e simbólicos relacionados ao recurso legal que não dizem respeito à eficácia das instituições. Apenas a partir da compreensão de tais efeitos podemos apreender os sentidos e motivações de inserção da mobilização do Direito nas lutas populares, especialmente em contextos de correlação de forças pouco favoráveis a vitórias judiciais e a avanços concretos via instituições do Estado.

Os efeitos indiretos, simbólicos ou irradiadores (GALANTER, 1983) do tipo de mobilização que estamos estudando são de diversas ordens e emergem das múltiplas possibilidades de interação entre os movimentos sociais e as instituições jurídicas, entendidos não só a partir de suas estruturas, mas também dos indivíduos que as compõem. Sobre este último aspecto, convém lembrar as disputas e heterogeneidades intrínsecas a cada campo, bem como as trajetórias pessoais e profissionais, além das funções atribuídas, de cada ator envolvido na mobilização. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Dentre as irradiações que o acionamento de instrumentos jurídicos pode produzir nas dinâmicas internas das lutas sociais, destacam-se os processos de construção de problemas públicos que contribuem para a generalização de insatisfações não raramente percebidas como particulares.

La formulation en termes juridiques d'un préjudice permet en effet en premier lieu à des victimes d'énoncer des griefs qui n'étaient pas perçus comme tels et de les dénoncer comme des injustices. Le droit constitue un langage et une procédure pour nommer des préjudices (naming); pour en identifier les causes ou les responsables (blaming); et pour agir publiquement en réclamant réparation ou sanction (claiming) (FELSTINER; ABEL; SARAT, 1991, *Apud* AGRİKOLIANSKY, 2010, p. 229).

Os processos de *naming*, *blaming* e *claiming* constituem-se, portanto, em etapas próprias ao processo de mobilização legal. Quando determinada situação de desconforto vivida por um grupo é traduzida para a linguagem jurídica e nomeada como legitimamente “injusta”, de maneira a questionar e problematizar as normas vigentes, a perspectiva da luta por direitos alça-se a instrumento motivador da mobilização e age como instrumento de transformação de consciências (SHEINGOLD, 1974). Dito de outra forma: a arena jurídica converte em problemas públicos demandas da esfera popular, de modo a generalizar casos naturalizados e/ou percebidos pela população como singulares. Contribui, de tal forma, para a criação de precedentes que impulsionam, ou difundem (TILLY; TARROW, 2006), a estratégia ação coletiva e orientam os movimentos sociais a buscar enquadrar suas reivindicações nos espaços legais possíveis (MEDEIROS, 2019).

A mobilização do Direito implica, portanto, processos de enquadramentos legais, nos termos de Benford e Snow (2000). Ainda que tais enquadramentos possuam o potencial de produzir certificações (TILLY; TARROW; MCADAM, 2001) das situações de injustiça, de modo a produzir precedentes públicos e politizar pautas tidas como particulares ou casuais, também representam riscos e limites inerentes às estratégias de acionamento do campo jurídico.

Agrikoliansky (2010) concorda com Bourdieu (2011) quando argumenta que a judicialização dos conflitos e lutas sociais pressupõe uma tradução das reivindicações para uma linguagem técnica e neutralizadora que redefine os termos das situações que chegam ao Judiciário. A entrada de demandas populares no campo não ocorre, assim, sem a produção de um enquadramento específico das experiências correntes no arcabouço normativo vigente, que nem sempre dá conta das complexidades emergentes das reivindicações. Por este motivo, como temos argumentado, o estudo deste tipo de mobilização precisa se articular ao conjunto das ações políticas no qual ele se insere.

Levando em consideração esta ressalva, a compreensão acerca dos processos de enquadramento legal nos encaminham a um tema significativamente relevante para a pesquisa que propomos. Na medida em que o campo jurídico estatal detém o monopólio de um saber muito especializado, a mediação de agentes profissionais torna-se elemento fundamental para que os movimentos sociais possam acessá-lo. Essa mediação traduz a gramática técnica dos processos sociais e, vice-e-versa, traduz as insatisfações e demandas populares para a linguagem do universo jurídico. Mais uma vez, a interação entre atores e instituições se apresenta como basilar para a reflexão que nos interessa.

Ainda que os mecanismos de tradução de lutas e demandas para o repertório normativo das leis possam ser potencialmente limitadores de seus objetivos políticos, há diferentes formas de mediação que ultrapassam o papel de produzir enquadramentos técnicos e instrumentais. Também nelas se observam efeitos simbólicos e irradiadores que não podem ser devidamente apreendidos apenas através da análise de suas eficácias judiciais.

O papel dos advogados e advogadas populares e do exercício do *cause lawyering* (SARAT; SCHEINGOLD, 2004) é, neste sentido, fundamental aos movimentos sociais que buscam acionar estratégias jurídicas no bojo de suas lutas. Para além do auxílio na operacionalização das ferramentas da lei, a assistência desta natureza trava, sempre que haja brechas, disputas interpretativas e ideológicas no seio da doutrina liberal-conservadora predominante nos tribunais brasileiros. Assim, mais profícuo que discutir o poder transformador do Direito ou os seus limites à mudança social, é o debate sobre as possibilidades que residem nos seus usos críticos, inseridos em propostas políticas mais amplas. A ação dos movimentos, orientada por assessorias jurídicas críticas, pode assumir um lugar relevante para a reinterpretação dos institutos legais e para a concretização, ainda que limitada, de certos programas constitucionais. Além disso, pode cumprir, também, um importante papel de formação e conscientização das bases e quadros dos movimentos no tocante aos seus direitos e à compreensão de suas pautas e insatisfações como justas, além de coletivas, políticas e estruturais.

Finalmente, com base nas contribuições teóricas de estudos que se filiam à LMT, nos resta buscar entender, afinal, como, na prática, a mobilização do Direito se torna possível e desejável pelas organizações populares.

Agrikoliansky (2010) sistematiza três aspectos fundamentais para que a atuação no campo do Direito se constitua parte do repertório de ação coletiva de um movimento social: a natureza institucional, jurídica, política e cultural do contexto no qual se insere a luta; o acesso a recursos e instrumentos específicos e a mobilização dos profissionais do campo. McCann (2006), de maneira semelhante, argumenta que o acionamento deste tipo de estratégia requer a abertura de oportunidades políticas e legais, a capacidade de produção de enquadramentos de injustiça e interações que a favoreçam e motivem.

Significa dizer que, embora o Direito e os movimentos sociais estabeleçam uma relação de conexão intrínseca, nos termos que já desenvolvemos, os usos dos instrumentos jurídicos pressupõem certas condições concretas e conjunturais que nem sempre estão disponíveis a todos os coletivos que se organizam para construir reivindicações legais.

Embora não tenha se detido em analisar especificamente a questão da mobilização do Direito, Tarrow (1996) contribui para esta reflexão. Segundo o autor, as ações coletivas, bem como a consolidação de movimentos sociais organizados, não podem ser devidamente compreendidas apenas como consequência de privações próprias da ordem social ou econômica. São, mais bem, as mudanças nas estruturas de oportunidades políticas que, para ele, fornecem os incentivos necessários para que os atores sociais, dotados de certos recursos internos, possam se mobilizar coletivamente em torno de objetivos comuns. Entender a judicialização como estratégia de ação coletiva acionada por movimentos sociais pressupõe, portanto, apreender a permeabilidade das estruturas formais de natureza estatal, mas, também, as estruturas de conflito e aliança que provêm recursos e opõem constrangimentos externos aos grupos (TARROW, 1996, p. 54).

Se a análise estrutural dos contextos estatais e dos sistemas jurídicos, embora relevante, é por demais superficial para explicar o processo de engajamento dos movimentos sociais aos recursos de ação no âmbito da esfera judicial, faz-se necessário refletir também sobre tal questão a partir da dinâmica interna dos atores que conformam a ação coletiva. Embora as mudanças na estrutura externa de oportunidades políticas criem incentivos fundamentais aos grupos sociais, a duração e o potencial de suas mobilizações dependem das redes de solidariedade que se tecem em torno de símbolos extraídos de marcos referenciais de significados, ou *frames*, constituídos nos processos de luta (TARROW, 1994, p. 25). Dependem, da mesma forma, de seus objetivos, da disponibilidade concreta de recursos necessários para atingi-los e de sua capacidade de negociação e articulação com os poderes públicos.

A utilização do Direito como ferramenta, produto de um determinado contexto de desenvolvimento da ação coletiva e das oportunidades disponíveis, soma-se a outras formas de atuação que também fazem parte do repertório de estratégias que dão corpo ao movimento social. Este recurso não pode ser analisado independentemente do conjunto das formas de ação disponíveis às organizações e tal compreensão nos sugere que a mobilização legal acaba por representar mais uma dinâmica de continuidade do que uma ruptura de suas trajetórias de atuação.

CAPÍTULO 2. OCUPAR A TERRA, A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

As turmas de Direito do Pronera foram demandadas ao Estado e às universidades porque os movimentos sociais que lutam em defesa da reforma agrária a entendem para além da conquista de assentamentos e de condições básicas de produção. Compartilham a compreensão de que as mudanças na estrutura agrária brasileira e nas condições de vida dos trabalhadores do campo implicam um conjunto de medidas que, direta ou indiretamente, associam-se intimamente à democratização da terra. Políticas públicas que qualifiquem a permanência dos camponeses nas áreas por eles conquistadas, tais como aquelas que garantam a estas populações incentivos fiscais, crédito, moradia, saúde, mobilidade e educação, são, portanto, presentes nas pautas constitutivas das agendas destas organizações e pressupõem assessorias especializadas em sua elaboração.

Os cursos também são fruto do entendimento de que, para além de um recurso instrumentalizado pelos movimentos com o objetivo de atender demandas imediatas de suas bases, o Direito hegemônico é expressão da luta de classes e deve ser disputado e ocupado por aqueles que o possam utilizar em prol dos interesses da classe trabalhadora. Esta dimensão de disputa ocorre historicamente nos processos de luta pela terra, seja através dos esforços de apropriação e interpretação das normas vigentes e suas brechas, da mobilização pela criação de novas leis e estatutos regulatórios, da resistência em torno de práticas jurídicas tradicionais e costumeiras territoriais ou da construção teórica, fruto da práxis política, de novas concepções de direito que radicalizam seu sentido coletivo e seu caráter a favor da justiça social.

Ao pleitearem os bacharelados, os movimentos sociais acionam todas estas justificativas e os entendem como uma das trincheiras da luta pela terra, pela reforma agrária e pela agricultura familiar, com tudo o que implicam tais bandeiras. Estabelecem, assim, uma relação entre a democratização da terra, a democratização da educação e a democratização do sistema judiciário, detentor do monopólio do “direito de fazer o Direito” (BOURDIEU, 2011) historicamente restrito às elites políticas e econômicas. Ademais, a reivindicação inaugura uma estratégia inédita de apropriação da gramática jurídica por militantes de base diretamente comprometidos com lutas e territórios específicos e, portanto, mais aptos a intervirem de maneira orgânica nos litígios que lhes dizem respeito. Trata-se de uma ressignificação emblemática do papel da mediação, sempre presente nas trajetórias dos movimentos sociais de luta pela terra, e dos conflitos entre diferentes racionalidades e estratégias jurídicas que compõem o universo do Direito, entendido desde uma perspectiva pluralista e, em certa medida, permeável às interpretações e usos afins aos interesses de coletivos não hegemônicos.

Se, conforme indica Bourdieu, a mediação jurídica realiza a tradução de demandas concretas para o universo das normas legais, a reivindicação por bacharelados em Direito no âmbito do Pronera acaba por desafiar este arranjo na medida em que se coloca como

crucial a necessidade de tornar estas demandas concretas inteligíveis diante do campo jurídico, sem com isso esvaziá-las das disputas políticas que a constituem.

Sob essa perspectiva, a “ocupação das universidades”, e especificamente das faculdades de Direito, é considerada pelos movimentos como análoga à ocupação de terras e demais estratégias de luta do campo. Formadas por quilombolas, sem terras, agricultores familiares e trabalhadores rurais, em boa medida militantes comprometidos com seus movimentos e provenientes de grande parte dos estados brasileiros, estas turmas representam, de maneira pioneira, uma sofisticada estratégia de ação política de natureza simbólica, confrontativa e epistemológica, com efeitos de curto, médio e longo prazo. Somada às outras trincheiras, a organicidade de acadêmicos, advogados e juristas provenientes das bases de lutas e conflitos fundiários é, afinal, emblemática para a mobilização de narrativas, táticas, mediações e recursos de organização.

Como viemos tentando demonstrar, a compreensão destas experiências, que constituem o nosso objeto empírico de pesquisa, requer incursões no processo histórico de relação entre os movimentos sociais rurais e o campo do Direito. Apenas através desta trajetória poderemos entender as motivações e articulações empreendidas no sentido de construção da demanda em tela. Uma vez discutida esta problemática, o estudo das turmas nos impele a outros desafios e questões de investigação. Há de se refletir, por exemplo, sobre a relação dos movimentos com a universidade e as especificidades teórico-metodológicas que caracterizam os cursos superiores do Pronera, que também precisa ser analisado enquanto política pública intimamente associado à Educação do Campo e às históricas reivindicações camponesas na seara educacional.

O presente capítulo objetiva apresentar o universo que acolhe como possível a implementação dos bacharelados em Direito, considerando todas as suas especificidades e complicações. Reforçar a tônica da ocupação, no sentido que viemos trabalhando, só pode seguir coerente se nos apropriamos, também de seu significado no campo da educação e de seus caminhos na política institucional.

2.1 Notas sobre a Educação do Campo

Concebido na perspectiva da Educação do Campo (doravante, EdoC), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública que objetiva efetivar, para a população camponesa, o direito constitucionalmente consagrado à educação. O caminho percorrido para que esta demanda pudesse ser institucionalizada inicia-se, entretanto, de maneira antecedente à própria construção da noção de EdoC e nos impele a discutir, em sentido ampliado, a relação entre os diversos sentidos da educação, o mundo rural e os movimentos sociais do campo.

A EdoC firma sua distinção em relação à ideia genérica, ou politicamente direcionada, de educação rural. Como veremos mais adiante, o “campo” da primeira expressão possui uma conotação política, pedagógica e ideológica forjada na luta dos movimentos camponeses e extrapola, portanto, o sentido geográfico do espaço rural. Também a concepção de “educação” é, neste caso, entendida para além da dimensão de escolarização, pressupondo a compreensão de que a experiência (THOMPSON, 1981) é, em si mesma, educativa. Em termos de política pública, entretanto, ações pedagógicas tuteladas pelo Estado e direcionadas às populações de perímetros não urbanos podem ser mapeadas desde a década de 1930 (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981) e, por um importante espaço de tempo, deram a tônica do que se concebe por educação *no* campo.

De acordo com Damasceno (1993), a educação rural como política pública, ainda que sempre ocupando lugar marginal dentro o conjunto das políticas sociais no Brasil, precisa ser compreendida em paralelo ao movimento de expansão do capital no campo. Neste sentido, a intervenção do Estado sobre a educação das populações rurais emerge intimamente associada a uma perspectiva retificadora e evolucionista cujo objetivo final é promover a adaptação dos trabalhadores do meio rural ao processo de subordinação às tecnologias e inovações da produção agrícola, combinando a expulsão da terra com a formação de uma mão de obra especializada para atender às demandas da incipiente industrialização (RIBEIRO, 2010, p. 166-167).

Mobilizadas por este objetivo central, surgem campanhas, programas e comissões que, através de propostas de escolarização, realização de cursos e formações, partem do diagnóstico do “atraso” e das múltiplas “carências” das populações rurais para se inserirem nos territórios de maneira conveniente aos interesses do capital. É o caso, por exemplo, da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)¹⁸, da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), criada em 1945¹⁹, do Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (PIPMOA), criado em 1963 e do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar), criado em 1976. Sem participação dos sujeitos do campo na construção das propostas pedagógicas levadas à cabo pelo Estado brasileiro em parceria com agências internacionais,

É fácil deduzir que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarianização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra (RIBEIRO, 2010, p. 171-172).

É deste contexto, inclusive, que surgem as primeiras políticas públicas brasileiras voltadas à assistência técnica e extensão rural, caracterizadas por Fonseca (1985) como parte do projeto educativo do capital para o campo. A formação do técnico agrícola, mediador entre as necessidades do setor agropecuário industrial e financeiro e as necessidades dos agricultores convencidos de seu atraso, torna-se tarefa principal da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural²⁰, criada em 1956 e

¹⁸ Originalmente Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), da qual se desmembra, e, 1952, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e subordinada ao Ministério da Educação (MEC).

¹⁹ Mantida até a década de 1970. Chama atenção por ilustrar o interesse da indústria estadunidense de produtos agrícolas na educação rural no Brasil. Revela a estratégia de formação de um mercado consumidor dependente destes produtos e atuava, também, nas áreas de pesquisa (RIBEIRO, 2010, p. 174).

²⁰ São patrocinadores e/ou parceiros da Associação: organizações de cooperação técnica ligadas ao governo dos Estados Unidos (IIAA, ICA, AID, Uson, etc); corporações e fundações privadas ditas filantrópicas (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockfeller, Fundação Kellogs, etc) e organismos internacionais como IICA, OEA, BID, FAO, BIRD e outros (CALAZANS, 1993, p. 24).

substituída, em 1974, pela Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater).

Para além destes exemplos de inserção da tutela do Estado na formulação e execução de políticas educacionais orientadas à formação do trabalhador do campo, a educação rural também precisa ser brevemente caracterizada em sua dimensão escolar, ainda que a ela não tenha sido dedicada atenção especial ao longo da história. A educação em territórios rurais, consideradas em sentido *stricto sensu* geográfico, sempre se manteve à margem das iniciativas estatais engendradas no cenário educacional. Não por acaso, estão no campo os piores índices de escolarização formal, em todos os níveis, do país²¹. Além da baixa oferta de escolas e da precariedade estrutural²² que caracteriza as que existem, este panorama de marginalização também pode ser diagnosticado a partir de, pelo menos, dois aspectos centrais à nossa discussão: uma concepção de educação atrelada à relação entre capital e trabalho e o não reconhecimento histórico dos trabalhadores rurais e de suas famílias, enquanto sujeitos de direitos.

Combinados, tais aspectos evidenciam o paradigma urbano como inspiração do direito à educação que chega ao meio rural (ARROYO, 2007, p. 158). Através, por exemplo, de escolas com classes multisseriadas e unidocentes, políticas de nucleação escolar, transporte das crianças e adolescentes do campo para as cidades e projetos político-pedagógicos importados dos centros urbanos, tal paradigma firma a articulação sistêmica entre o processo de desestruturação do modo de vida camponês e o descolamento integral da instituição escolar da realidade dos estudantes que a frequentam, ou deveriam frequentar.

Quando nos referimos, portanto, à educação rural, estamos nos referindo ao seu sentido mais estreito: à educação que se qualifica rural apenas por sua localização, sem deixar de ser expressão do projeto hegemônico tanto da educação em si, quanto do que se entende por desenvolvimento do campo. Esta nossa opção não ignora, entretanto, a existência de importantes debates que complexificam a expressão e a reivindicam em termos da universalização de direitos e da generalização do acesso ao conhecimento universal, por exemplo.

É neste sentido que Ribeiro (2010) sinaliza a resistência de alguns pesquisadores, entidades sindicais e organizações sociais em abraçarem a Educação do Campo como pauta motriz das demandas por políticas públicas educacionais nas áreas rurais: estando associada a um projeto popular de sociedade construído na trajetória da luta pela terra, a educação torna-se bandeira ideológica e pode perder de vista as necessidades imediatas e estruturais que visam garantir a universalização do acesso à escola para a população camponesa. Reconhecendo a discussão, mas deixando-a aos cuidados especializados da Pedagogia, para os nossos objetivos importa refletir sobre a construção e consolidação da EdoC como antítese da educação rural nos termos expostos. Mais do que uma teoria

²¹ 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 de 7,6%. Ressalta-se que a taxa de analfabetismo mensura não inclui os analfabetos funcionais, o que aumentaria sobremaneira este índice já tão elevado (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 10, *Apud* BELARMINO, 2011, p. 1280). No que toca à questão da educação superior, que é a que nos interessa especialmente, a desigualdade no acesso entre jovens urbanos e rurais entre 18 e 24 anos também é significativa: 14,9% e 3,2%, respectivamente (*idem*).

²² Fonte: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>, acesso em 01/02/2020.

pedagógica, ela é, afinal, fruto de um processo social que revela dinâmicas do campo brasileiro e confere identidade à experiência que estamos discutindo na presente tese.

Como antítese da educação rural, a compreensão acerca das origens da EdoC precisa partir de um pressuposto histórico-sociológico básico: não há processo social linear e, portanto, não há política pública que se estabeleça no vazio. Assim, podemos descrever uma trajetória cronológica de ações do Estado no tocante à escolarização nas áreas rurais, mas esta trajetória nunca dará conta das diversas dinâmicas e atravessamentos que efetivamente informam a realidade social. A escola não é só escola, da mesma forma que o campo é mais que um espaço geográfico e a educação pretende-se mais que sua conotação pedagógica-institucional. De tal maneira, a Educação do Campo diz respeito a um universo significativamente mais amplo do que o da educação rural, ainda que ambas caminhem *pari passu* no tecer de suas concomitâncias e contradições. Nas palavras de Souza,

É preciso compreender a escola rural e as lutas pela escola do campo porque, em uma leitura dialética, a segunda é, ao mesmo tempo e no movimento contraditório das lutas sociais, a continuidade e a ruptura com a primeira. E ainda, porque superar a separação campo/cidade, criada e mantida pela separação entre trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial, pressupõe a negação da propriedade privada da terra, do produto do trabalho e da ciência, na perspectiva de um projeto popular de sociedade e de educação dos trabalhadores do campo que, como já afirmamos, é histórico (SOUZA, 2006, p. 19, *Apud* RIBEIRO, 2010, p. 43).

Propondo-nos um interessante guia de estudo sobre a concepção de Educação do Campo, Roseli Caldart coincide com a perspectiva acima exposta ao sugerir, como chave metodológica de aproximação ao tema, uma concepção marxista de história que é, também, uma concepção de formação humana. Em suas palavras,

As pessoas se formam fundamentalmente nos processos de produção e luta pela preservação/continuidade da vida, na relação com a natureza, pelo trabalho. Por isso se trata, nessa concepção, do princípio educativo do trabalho, que também se materializa como luta, como organização coletiva, como cultura e visão de mundo. Essa concepção de formação humana, por sua vez, se converte em uma chave teórico-metodológica para analisar todas as práticas educativas com finalidades emancipatórias e mesma perspectiva de classe, de projeto histórico. Como guia de estudo, essa concepção de história nos orienta a buscar o que de fato constitui e move determinado fenômeno da realidade, para além da sua aparência e das ideias expressas sobre ele. (...) Estudar a concepção de EdoC é, portanto, buscar apreender o que ela *concretamente* é (CALDART, 2019, p. 57, grifo da autora).

É precisamente desta forma que marcamos a diferença primordial entre a educação rural e a Educação do Campo. Se, na primeira, o conceito, forjado de cima para baixo, se define a partir de noções objetivadas de território e formação, na seguinte

articulam-se concepções teóricas organicamente vinculadas às necessidades práticas dos sujeitos das relações sociais, por sua vez inseridos em dinâmicas estruturais, subjetivas e de sociabilidade postas permanentemente em movimento na materialidade da realidade social.

Seguindo tal linha de raciocínio, a EdoC configura-se como privilegiado objeto de pesquisa da Sociologia, interseccionando temas como questão agrária, movimentos sociais do campo e educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005), como instrumento da luta de classes. Que esta tessitura tenha se consolidado como política pública, apenas reforça o instigante potencial sociológico da expressão em tela.

Ainda que escape aos nossos objetivos centrais aprofundar essa discussão, ao entendermos a Educação do Campo como expressão do processo histórico do meio rural brasileiro, com todas as suas particularidades, contradições e potencialidades, lançamos luz, também, sobre o Pronera e os cursos de Direito através dele instituídos. Incursão necessária, portanto, a todo o debate travado por esta pesquisa. Considerados tais pressupostos, e estando eles a serviço da demarcação da diferença entre a EdoC e a educação rural, convém olharmos de maneira mais detida sobre alguns aspectos que, de maneira mais instrumental, atendem aos nossos interesses e nos ajudam a compreender a trajetória que tornou possível a efetivação da experiência empírica sobre a qual nos dedicamos.

Antes de se formar conceito e norte de política pública, a Educação do Campo se fazia existir nas práticas sociais da população rural, fossem elas relacionadas ao trabalho na terra, à cultura camponesa, às dinâmicas de sociabilidade, à resistência em conflitos ou à organização política. Tal afirmação sustenta-se sob dois entendimentos principais: a educação e o campo são territórios materiais e imateriais (FERNANDES, 2006) e, de maneira mais direcionada, diversas experiências de educação popular, conduzidas por diferentes atores e em diferentes momentos históricos, fertilizam o solo do qual germina a ideia coesa de EdoC.

Afirmar serem a educação e o campo territórios ao mesmo tempo materiais e imateriais significa compreender ambas categorias para além de suas conotações de escolarização e localização geográfica, respectivamente. A educação é escola, currículo, universidade e diploma, mas é também o saber partilhado entre gerações, o conhecimento adquirido via experiência, a tomada de consciência sobre pertencer a uma classe e/ou a uma identidade. O campo, por sua vez, é setor da economia, espaço de produção de mercadorias, chão de características distintas ao da cidade, mas é também espaço de vida multidimensional onde se realizam todas as dimensões da existência humana.

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. (...) A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões (FERNANDES, 2006, p. 29).

Fernandes segue desenvolvendo sua contribuição no campo da Geografia, mas para nossos propósitos é suficiente apreender a ideia de que o desenvolvimento histórico da EdoC está associado a essa compreensão de território, no qual coexistem múltiplos atores, interesses/projetos e dimensões de vida. Pois então, de que educação e de que campo a Educação do Campo, concretamente, emerge?

Se a educação rural pode ser lida como produto do campo considerado como atrasado e a ser modernizado pelo agronegócio, com suas paisagens homogêneas, demograficamente rareadas e centradas na mercadoria como principal valor, a Educação do Campo emerge do território camponês, que se organiza para construir e garantir sua existência. No primeiro caso, a educação como política pública, para além dos objetivos descritos no início deste tópico, não cumpre nenhum papel de relevância. No segundo, ela é essencial à realização do território em si mesmo e constrói-se e amadurece como pauta caminhando de mãos dadas com os processos de resistência e luta que caracterizam o campo brasileiro, permanentemente em disputa.

É neste sentido que Caldart (2019), de maneira sintética, identifica como raízes da EdoC: a luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; a agricultura camponesa e o confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico e uma concepção de educação com finalidades emancipatórias.

Vinculada intimamente à luta pela terra, considerada em toda a sua pluralidade de atores e bandeiras, a Educação do Campo foi criada por sujeitos coletivos que são parte da classe trabalhadora do campo e que se associam em defesa da educação pública. A diversidade das lutas sociais e seus atores, bem como a amplitude do que se entende por luta pela terra e a dimensão educativa dos processos de organização coletiva constituem-se em elementos centrais desta discussão. Assim, se num primeiro momento de construção intencionada da EdoC protagonizavam a pauta os movimentos por reforma agrária, aos poucos o leque de organizações foi se alargando de maneira a incluir diferentes grupos e organizações do campo, coincidentes na marginalidade do acesso à educação e na partilha do lugar de exploração pelos empreendimentos do grande capital.

A raiz da agricultura camponesa, com toda a significação histórica, política e cultural que o termo “campesinato” acolhe, articula-se de maneira orgânica a esta diversidade que é, ao mesmo tempo, plural e una. Muitas são as disputas e interpretações que se estabelecem ao redor da ideia e do conceito de campesinato, ora referenciado de maneira preocupantemente essencialista e meramente identitária, ora inserido em um esforço de compreensão contextual e não linear, pois atribuído de sentido histórico. Ao buscarem sintetizar este debate, Costa e Carvalho (2012) explicam que:

Dada a historicidade dos territórios, mudam também as formas de existência dos camponeses que neles habitam. (...) Tal multiplicidade de formas de existências de camponeses e particulares que apresentam nas interações com o desenvolvimento das sociedades de que fazem parte têm suscitado debates. Particularmente, o papel dos camponeses no desenvolvimento do capitalismo tem sido razão para continuadas e controversas reflexões, cujas repercussões práticas têm afetado a história moderna dos camponeses e a saga das suas relações com as sociedades hodiernas, por rotas de conformação e ajustamento, em alguns casos, ou de tensão e conflito, em outros. Em essência,

a questão a responder seria se essas distintas formas expressam a fortaleza ou a debilidade dos camponeses (...). (p. 115-116)

Ainda que a questão agrária e camponesa no capitalismo possa ser debatida por múltiplos vieses, como por exemplo por meio dos embates teóricos clássicos do marxismo em Lênin (1982) e Kautsky (1972) e das contribuições de Alexander Chayanov (1974), o conceito de campesinato acionado pelos intelectuais e sujeitos da Educação do Campo compreende que, apesar da diversidade das formas de existência camponesa, há denominadores comuns que lhes atribuem identidade. Assim,

(...) desde os camponeses proprietários privados de terras aos posseiros de terras públicas e privadas; desde os camponeses que usufruem dos recursos naturais públicos como os povos das florestas, os agroextrativistas, os ribeirinhos, os pescadores artesanais lavradores, as quebradeiras de coco babaçu, os que usufruem dos fundos de pastos, até os arrendatários (...). O camponês, enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim como o campesinato enquanto classe social em construção, enfrentam desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista. (Tanto) a afirmação da autonomia relativa camponesa como a construção do campesinato como classe se interrelacionam numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa. No entanto, se é da maior relevância, do ponto de vista da historicidade dos territórios, a compreensão das distintas formas de campesinatos neles existentes, é indispensável, por outra parte, ressaltar que, para a compreensão da especificidade camponesa, conforme Shanin, “o cerne de suas características determinantes parece repousar na natureza e na dinâmica do estabelecimento rural familiar, enquanto unidade básica de produção e meio de vida social”. (COSTA e CARVALHO, 2012, p.118)

Como veremos mais adiante, o próprio público beneficiário do Pronera é expressão desta pluralidade de formas de existência camponesa que, apesar de diversa, reclama um tipo de unidade não estéril e essencialista, mas histórica e, sobretudo, política. Neste sentido, o campo da EdoC é o “campo camponês” (FERNANDES, 2006), enquanto lógica de produção que se constitui como cultura. Por isso, a luta em torno da bandeira firma-se por uma educação *do*, e não simplesmente *no* campo. Este “campo camponês” é também o espaço do conflito agrário e dos confrontos de classe que polarizam os interesses do capital e os dos trabalhadores rurais. A resistência em defesa dos territórios de trabalho e existência marcam, em certa medida, o desenvolvimento histórico da agricultura camponesa e, em oposição às forças produtivas capitalistas, dão contorno às práticas educativas que se constituem no bojo desta disputa que é, afinal, a disputa por um projeto de campo.

Quando contextualizamos o processo de gestação da Educação do Campo neste panorama mais amplo de compreensão das dinâmicas e relações próprias ao mundo rural brasileiro, ampliamos e politizamos a concepção de educação demandada por organizações e movimentos sociais que se articulam em defesa deste direito. A EdoC não

pleiteia qualquer projeto político-pedagógico a ser executado em qualquer escola sob a condução de qualquer corpo docente. Evidentemente, a garantia da universalização de um direito constitucionalmente consagrado norteia o embasamento jurídico da luta por políticas públicas no setor, mas a Educação do Campo combina direito à educação com outras sortes de direitos, como aqueles que versam sobre território, cultura, saúde, trabalho. Assim, bebendo da fonte da educação popular, consolida-se como trincheira das lutas sociais do campo e com elas assume compromisso e posição.

A educação popular, como teoria e prática, está na base da EdoC e, historicamente, fez-se presente na realidade camponesa através de diversas experiências conduzidas por uma série de diferentes atores. Em contraposição ao ruralismo pedagógico²³ que caracteriza as primeiras iniciativas concertadas do Estado na seara da educação rural e com ressalvas à ideia de Educação de Base²⁴, hegemônica nas teorias pedagógicas a partir da década de 1950, reconhece o campo e seus sujeitos desde uma perspectiva emancipatória.

Tal perspectiva emancipatória, além de estar relacionada a uma concepção de formação humana que tem o trabalho como princípio educativo, refere-se à defesa de que a educação é um processo de humanização que implica confronto com as dinâmicas de desumanização (opressão, exploração, discriminação) vividas pelos sujeitos concretos da ação educativa (FREIRE, 1983). Para situar o debate nas discussões que permeiam as gramáticas dos coletivos e organizações sociais populares do campo, podemos interpretar esta intencionalidade humanizadora de diversas formas, tendo como base uma série de experiências concretas que, em diferentes momentos históricos, produziram o acúmulo necessário à formulação da EdoC.

Dos anos 1950 ao golpe de 1964, como nos sugerem Ribeiro (2010) e Silva (2006), as iniciativas realizadas no campo da educação popular vinculam-se a um projeto de desenvolvimento econômico nacional e materializam-se na forma de campanhas de alfabetização e trabalhos de cultura popular sob influência do método Paulo Freire. Conduzem tais experiências setores da Igreja Católica, universidades, movimentos estudantis e organizações sociais do campo, como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Uitab), as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master). Neste período, a intencionalidade humanizadora dos projetos educativos parece estar relacionada tanto ao estímulo à conscientização/participação popular para o apoio às reformas de base propostas por Goulart, quanto à defesa da autopercepção do povo do campo enquanto sujeito dotado de saberes e direitos.

O golpe de 1964, evidentemente, freia este processo no que ele possui de mais político. Educadores e lideranças populares sofrem perseguição e exílio, assim como universidades, organizações e movimentos passam a ser alvo de controle e repressão. A

²³ Discurso pedagógico que entende a falta de desenvolvimento do campo, a não fixação do homem à terra e a situação das escolas rurais, como situações predominantemente culturais. Nesta abordagem, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo tirando-o do atraso e da ignorância e garantindo, ao mesmo tempo, a formação de uma mão de obra minimamente qualificada para atender aos interesses das oligarquias rurais (SILVA, 2006, p. 68).

²⁴ Cunhado pela Unesco, a ideia de Educação de Base sustenta-se na defesa de uma formação universal e homogeneizadora que garanta o acesso da população ao mínimo fundamental de conhecimentos. Nesta perspectiva que se pretende universalista, embora vinculada a um paradigma claramente urbano, as especificidades do campo se anulam, assim como a necessidade de formulação de uma política educacional própria para atender a população camponesa (SILVA, 2006, p. 68-69).

ação do governo militar no campo educacional das áreas rurais avança no sentido da extensão rural e a escola se restringe à função de instrumentalizar a mão-de-obra camponesa para inserção no projeto de modernização conservadora. Não significa, entretanto, que não houvesse nenhum tipo de resistência atuando pelas brechas do sistema. Como sistematiza Silva (2006), essa resistência à ditadura através de atividades de educação e formação se desenvolveram a partir de três atores centrais: a Igreja Católica, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB)²⁵ e da Comissão Pastoral da Terra (CPT)²⁶, fortemente influenciadas pela Teologia da Libertação; o movimento sindical, através do sistema Contag²⁷, e o sistema pedagógico da alternância, que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFA)²⁸.

Com a redemocratização e em sintonia com a efervescência política e social do período, as atividades conduzidas por tais atores se dinamizam. Partidos e organizações começam a sair da clandestinidade e novos atores emergem no campo das lutas populares, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No que diz respeito à área da educação, é neste período que ganham força as teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1983) que avaliam a escola e os programas educacionais do Estado como instrumentos a serviço da reprodução social e da legitimação da ordem (PAIVA, 1984) e defendem, além de uma reformulação da educação pública, a “pedagogização” da vida cotidiana e de todas as formas de luta social (PAIVA, 1984).

São diversos os desafios e potencialidades que se apresentam neste contexto à educação popular e, conseqüentemente, à supracitada intencionalidade de humanização que a norteia. Desde o investimento mais sistemático na formação de lideranças para a organização das oposições sindicais e para a disputa político-partidária, passando pelas atividades de mobilização democrática pautada na luta por direitos e pela projeção do protagonismo dos movimentos sociais na concepção e construção de projetos educativos, a noção de educação popular se expande na medida em que se ampliam e se (re)organizam

²⁵ Em 1968, a II Conferência dos Bispos da América Latina, reunida na Colômbia, propôs a CEB como seu principal instrumento pastoral, ligando a forma comunitária à opção preferencial pelos pobres. Formulou-se então a Teologia da Libertação que, retomando experiências ensaiadas desde os anos 1950 na Ação Católica, no Movimento de Educação de Base e em outros setores renovadores da Igreja, fundamentava uma ação pastoral comprometida com as causas populares. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) deu cobertura institucional às CEBs e às pastorais e assim, durante o período da repressão, muitos setores sociais encontraram nelas seu espaço de atuação política. A partir de 1979, início do pontificado de João Paulo II, ganhou força o movimento restaurador, que favoreceu os setores do episcopado que preferiam ver a Igreja voltada unicamente para as atividades de culto e catequese (Verbete Comunidades Eclesiais de Base – CPDOC/FGV, <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/comunidades-elesiais-de-base-cebs>). Acesso em 08 de novembro de 2021.

²⁶ Criada em 1975 durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocada pela CNBB em um período em que a repressão atingia agentes de pastoral e lideranças populares. À serviço da causa dos trabalhadores do campo, oferece suporte a sua organização através de assessorias, cursos, pesquisas, etc. Nasceu ligada à Igreja Católica, mas logo adquiriu caráter ecumênico.

²⁷ Criada em 1963, a Contag iniciou sua atuação na área educacional através de ações de alfabetização, difusão de práticas agrícolas e realização de cursos para formação de lideranças. Os materiais de comunicação sindical, como boletins, cartilhas e jornais, foram fundamentais para garantir minimamente a articulação do sistema e propagar informação sobre os direitos dos trabalhadores rurais. Importante ressaltar, também, o papel pedagógico da luta via Direito adotada pela Confederação num cenário de constrangimento às ações políticas de massa.

²⁸ Originalmente concebido na França, o sistema pedagógico da alternância, no Brasil, teve seu início no Espírito Santo, via Movimento de Educação Promocional do ES (Mepes), em 1968. Com apoio das CEBs, articulam o trabalho produtivo agrícola à educação formal.

os atores, bandeiras e reivindicações que passam a se expressar no cenário nacional. Não podemos ter a pretensão de dar conta de, no escopo desta tese, esquadrihar todo esse processo. Para os objetivos que nos interessam de maneira mais imediata, entretanto, algumas são as dimensões que, a nosso entender, parecem confluir de maneira mais direta para a formulação da EdoC e seu avanço no campo das políticas públicas.

A primeira delas, já sinalizada em outros momentos do presente texto, diz respeito ao amadurecimento de uma concepção de educação que, sem deixar de pautar a importância das instituições formais de ensino e da escolarização como direito humano, compreende o trabalho, a cultura, a organização social e política, as lutas e demais dinâmicas de sociabilidade humana como essencialmente pedagógicas. Oriundo dos acúmulos advindos das experiências de educação popular e dos processos de resistência contra as diversas ofensivas de desterritorialização da população camponesa, tal amadurecimento está na raiz da ideia de pedagogia em movimento (CALDART, 2004). Embora associada à teoria e prática do projeto político-pedagógico do MST, essa ideia condensa a essência do que é, também, a raiz da pedagogia dos movimentos camponeses e, conseqüentemente, da própria Educação do Campo.

Por pedagogia em movimento, entende-se, em linhas gerais, o vínculo entre o “fazer-se da educação e da escola ao movimento democrático, ao avanço dos valores e direitos sociais, à consolidação de uma cultura política pública que avança com o movimento social e termina pressionando por políticas” (ARROYO, 2004, p. 9). Trata-se de entender a noção de movimento tanto referindo-a aos sujeitos políticos coletivos que se tornam protagonistas na construção de propostas educacionais, quanto à historicidade do processo social, que se movimenta e redefine ao caminhar passo a passo com a realidade concreta.

Sob tal perspectiva, a EdoC é teoria e prática em permanente construção pelos movimentos sociais do campo e suas dinâmicas históricas. São eles, os movimentos, os sujeitos políticos e pedagógicos que educam através da luta em si mesma e, ao mesmo tempo, refletem sobre o papel da escola e da educação formal no quadro maior da luta pela terra.

A trajetória da pauta do direito à educação no/do campo, quando pensada em seu formato mais sistemático e associada a um projeto político com contornos mais definidos, confunde-se com a trajetória mesma dos movimentos que lutam pela terra através, principalmente, das ocupações. Isso porque a base social destes movimentos são famílias de agricultores que, quando se envolvem na organização coletiva buscando conquistar um pedaço de terra, passam meses, às vezes anos, em acampamentos carentes em infraestrutura. A situação de provisoriedade, a ausência de documentos de comprovação de residência, a criminalização dos acampados e a distância dos núcleos urbanos e de seus serviços de atenção à população são alguns exemplos de fatores que afastam ainda mais as crianças e jovens sem-terra das escolas, e, conseqüentemente, tendem a contribuir para a desmobilização política das bases. É deste contexto bastante objetivo que emergem as iniciativas de construção de uma EdoC que é compreendida como trincheira da luta pela terra.

Apesar de entender a importância dos atores e processos citados no início deste tópico, a literatura sobre o tema coincide em afirmar que “a iniciativa de formular uma proposta pedagógica associada à luta pela terra, por dentro de um projeto popular de sociedade e de educação, no Brasil, é do MST” (RIBEIRO, 2010, p. 320). Antes de se constituir como política pública, tal proposta foi sendo desenhada a partir de experiências

rotineiras e não formais desenvolvidas nos seus acampamentos e assentamentos. As cirandas infantis²⁹, as brigadas de alfabetização³⁰ e as escolas itinerantes³¹, para citar alguns exemplos mais conhecidos, foram amadurecendo no Movimento a reflexão sobre o papel da educação na luta. Mais do que isso, foram atribuindo sentido à demanda por um projeto de educação dotado de especificidades próprias à realidade do campo.

Num movimento dialético, esse projeto de educação é construído nos processos de luta, ao passo que também constitui elemento de sua construção. Assim, a reivindicação por escolas do campo, combinada à formação política de militantes e demais ações da organização coletiva, dá-se no sentido de: a) endossar uma perspectiva de movimento que entende os investimentos de longo prazo como estratégicos; b) reiterar a ocupação dos espaços de produção do conhecimento não só como direito, mas como trincheira de disputa; c) exercitar e consolidar a organicidade do processo educativo, visando garantir o comprometimento e a participação coletiva das diversas esferas do Movimento na condução das iniciativas pedagógicas e d) articular diferentes atores do campo popular para, no entendimento da diversidade, alinhar as propostas político-pedagógicas e metodológicas que conferem identidade ao movimento por uma Educação do Campo.

É difícil estabelecermos uma cronologia linear que dê conta de explicitar a trajetória de gestação da EdoC como desenho de política pública. Como viemos argumentando, esta trajetória é caracterizada por uma série de experiências não formalizadas, variantes de acordo com os contextos nos quais se inseriam. No entanto, algumas iniciativas condizentes com os objetivos supracitados costumam ser apontadas nas pesquisas que versam sobre o tema.

Em julho de 1987, em São Mateus, Espírito Santo, aconteceu o I Encontro Nacional de Professores de Assentamento, “organizado pelo MST para começar uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados”³² (CALDART, 2004, p. 239). O encontro sugere, de imediato, uma questão cara à Educação do Campo tal como a conhecemos hoje: a importância e o protagonismo dos educadores orgânicos aos movimentos, oriundos de suas bases e, portanto, conhecedores por experiência própria da realidade e das necessidades dos acampamentos, assentamentos e de suas escolas. Do reconhecimento desta especificidade é que, um pouco mais tarde, surgiram os primeiros cursos superiores

²⁹ As cirandas infantis foram inicialmente concebidas a partir da iniciativa das mães e mulheres acampadas que, para participar da militância junto ao Movimento, precisavam ter um espaço onde pudessem deixar seus filhos (que mais tarde constituiriam a identidade de “sem terrinhas”). Mais adiante, a discussão sobre a importância das creches e de uma educação infantil com propósito foi ganhando espaço e institucionalidade.

³⁰ Como a Campanha Nacional de Alfabetização nos Assentamentos, iniciada em 1989, motivada pela preocupação com o grande número de analfabetos nos assentamentos. De maneira bastante objetiva, como salienta Caldart (2004), este fato comprometia a própria organização da luta, já que, às vezes, não havia quem pudesse fazer uma ata de reunião ou dar assistência nas iniciativas de cooperação agrícola e demais demandas burocráticas.

³¹ As escolas itinerantes foram criadas para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados. São “barracões” que acompanham os acampamentos e também servem como centro de encontros de toda a comunidade.

³² Participaram professores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Bahia.

de formação de professores³³ para camponeses e camponesas. Já neste momento embrionário, portanto, começa a se definir que a luta por uma educação do campo não ficaria restrita às escolas de nível fundamental ou à Educação de Jovens e Adultos.

Um dos desdobramentos deste I Encontro Nacional, apontado como significativamente relevante para a organização da demanda pela EdoC, foi o processo de criação do Setor de Educação do MST. Sua principal função era a de articular e potencializar as experiências educacionais já existentes, bem como organizar a mobilização em torno da pauta onde ela não havia surgido de maneira espontânea. Instância máxima de decisão deste Setor, o Coletivo Nacional de Educação do MST passou, deste então, a acolher encontros de professores e demais reuniões deliberativas sobre o projeto pedagógico do Movimento, tornando-se um dos principais espaços de formulação da Educação do Campo de maneira interna e também a nível de articulação nacional.

Nos anos seguintes, uma série de experiências no campo educacional foram postas em marcha. Em 1989, tem início a Campanha Nacional de Alfabetização nos Assentamentos, que desencadeia um importante movimento de educação de jovens e adultos (EJA). Como já mencionado, as ações de educação infantil, como as cirandas, também começam a ganhar força e sistematicidade. Em 1991, o MST passou a publicar os *Cadernos de Educação*, especialmente dedicados à socialização dos avanços da elaboração de sua proposta político-pedagógica. Além da reflexão sobre as escolas do Movimento, também se começa a discutir por essa época a sua relação com as escolas do campo, de uma maneira geral. Em 1993, já numa perspectiva intersetorial, tem início o primeiro curso técnico, de Administração de Cooperativas, organizado pelos setores de produção e formação do MST, realizado na Fundação para o Desenvolvimento da Educação Popular (Fundep), no Rio Grande do Sul, que já abrigava, desde 1990, turmas de magistério. Em 1996, esses cursos acabaram dando origem ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), que acolhe a Escola Josué de Castro até os dias atuais.

Evidentemente, não pretendemos sistematizar todas as experiências concernentes ao tema, nem ao menos aprofundá-las. Este apanhado geral, no entanto, ilustra a efervescência da bandeira da educação nas ações do então principal movimento social do campo, bem como seu caráter inovador. Das iniciativas voltadas a sanar problemas concretos e cotidianos nos acampamentos e assentamentos, principalmente relacionados ao cuidado infantil e ao analfabetismo, em relativamente pouco tempo o Movimento vai entendendo o lugar estratégico da educação para o todo de sua luta, avança em termos concepção de um projeto político-pedagógico e amplia sua atuação para os diversos níveis de escolarização e formação.

Todo este processo culmina com a realização de um outro evento importante: o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera)³⁴, que

³³ Essa discussão iniciou-se no Rio Grande do Sul e deu origem à primeira turma de magistério do MST, iniciada em janeiro de 1990, em parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (Fundep), uma entidade criada pelos movimentos populares para atender demandas desse tipo (CALDART, 2004, p. 246).

³⁴ Caldart (2004) chama atenção para a flexão de gênero no título do evento, uma “novidade” proposta pelo Setor de Educação e que aos poucos vai sendo incorporada pelo MST como um todo. Na denominação de eventos nacionais, essa foi a primeira vez que a flexão feminina foi utilizada.

aconteceu no ano de 1997, em Brasília, e reuniu cerca de 700 participantes de 19 estados³⁵ e do Distrito Federal. De acordo com Molina (2004), os movimentos articulados em uma Comissão Pedagógica organizada nesta reunião propuseram às Instituições de Ensino Superior (ISS) a construção de uma rede nacional para enfrentar os problemas do analfabetismo de crianças, jovens e adultos nos assentamentos e, desde esse momento, a estrutura do que viria a ser o Pronera começou a ser discutida em parceria com as universidades. Foi lançado, neste encontro, o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, que sintetizava a linha política da proposta de educação do MST. Na avaliação de Caldart (2004), a educação passou a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do Enera, despertou um maior interesse e reconhecimento da sociedade para essa dimensão da luta do MST e, principalmente, desencadeou de maneira mais sistemática e articulada a discussão por uma educação básica do campo.

Logo no ano seguinte, em 1998, foi realizada em Luziânia, Goiás, a Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que reuniu aproximadamente mil participantes. Ainda que protagonizada pelo MST, a reunião articulou outros movimentos e atores interessados na pauta e representou um passo importante na construção da política da EdoC, para além das experiências restritas ao MST. Foram parceiros na organização da conferência a CNBB, a Universidade de Brasília (UnB)³⁶, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)³⁷ e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)³⁸. Nas palavras de Caldart,

(A Conferência) foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Por meio do processo de construção desta Conferência dos movimentos sociais do campo, foi inaugurada uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. Na 1ª Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. De lá pra cá o trabalho continuou por meio da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (2004, p. 13-14).

³⁵ Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Maranhão, Goiás, Pará, Rio Grande do Norte e Mato Grosso.

³⁶ Através do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária (GT-RA/UnB).

³⁷ Sobre a Unesco nas questões da educação brasileira, ver Manacorda (1989).

³⁸ O interesse da Unicef pela experiência de educação do MST já vinha pelo menos desde 1995, quando o Movimento ficou entre as organizações que receberam o prêmio Itaú-Unicef, Educação&Participação, pelo trabalho que realizava tendo em vista melhor a qualidade das escolas públicas do campo (CALDART, idem, p. 275).

A Articulação³⁹ à qual Caldart faz referência no trecho acima, extraído da coleção *Por uma Educação do Campo*, editada a partir de 1999 como desdobramento da 1ª Conferência, representa, de maneira simbólica, o ponto fundante da EdoC. Sinaliza o caminho de defesa da universalização da educação pública como direito social dos camponeses, sem abandono da intencionalidade político-pedagógica vinculada aos projetos populares dos movimentos sociais e sindicais atuantes no campo. Sem desvalorizar as práticas comunitárias e experiências pontuais na seara educativa, a Articulação define o objetivo de conduzir a luta no campo das políticas públicas, inserindo-a no debate geral sobre a educação nacional.

Poderíamos seguir a cronologia dos eventos que se realizaram, desde então, para tratar do tema. Também muito ainda se poderia dizer sobre os princípios da Educação do Campo, suas inspirações teóricas, práticas metodológicas e experiências ocorridas em todo o país ao longo dos últimos vinte anos. Para não nos afastarmos demasiado de nossos objetivos mais específicos, entretanto, seguiremos o caminho traçado até então para nos apropriarmos com mais fundamento do Pronera, que acolhe as graduações em Direito que configuram objeto central da presente tese. Tais graduações não podem ser entendidas, afinal, apenas como cursos superiores de educação jurídica concebidos em uma perspectiva de cota social para acesso. São, antes, fruto direto de toda esta trajetória de amadurecimento da EdoC.

2.2 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

Concebido na perspectiva da Educação do Campo, o Pronera é uma política pública que objetiva efetivar, para a população camponesa, o direito constitucionalmente consagrado à educação. Vimos no tópico anterior alguns antecedentes que nos ajudam a entender a trajetória que tornou possível sua formulação, das experiências de educação popular aos esforços mais sistemáticos de concepção de um projeto político-pedagógico coerente com as lutas travadas no meio rural. Se, até agora, nosso olhar esteve focado no papel dos movimentos e organizações sociais neste processo, efetivamente protagonistas de toda a trajetória de gestação do Programa, o estudo de uma política pública nos impele a dedicar algumas linhas à entrada mais direta do Estado, com suas instituições e normativas jurídicas, no equacionamento das demandas deles oriundas.

Neste sentido, a compreensão do processo que o levou a ser instituído e, mais tarde, consolidado como política permanente, pressupõe algumas considerações de ordem histórica, política e jurídica sobre a sistematização dos direitos constitutivos da cidadania promulgados pela Constituição Federal de 1988. Ademais, pressupõe, também, a apreensão das articulações e demandas que os movimentos sociais e sindicais rurais mobilizaram junto ao Estado, neste período, para garantir que o princípio de universalidade de acesso a tais direitos fosse, de fato, efetivado para o público do campo, historicamente marginalizado, pelo Poder Público, de políticas de inclusão.

A ampliação dos direitos constitutivos da cidadania a partir da incorporação dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, que, por sua vez, se insere no marco de um novo paradigma do direito constitucional caracterizado pela ruptura com o constitucionalismo liberal, presume a responsabilização do Estado por assegurar a efetivação dos interesses coletivos dos cidadãos, que passam a ser garantidos por lei. Esta

³⁹ Inicialmente, Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Em 2002, a qualificação “básica” é retirada, demarcando uma compreensão ampliada da luta por educação em todos os níveis.

nova ordem político-jurídica substituí, segundo Maliska (2001), a premissa da igualdade abstrata pelo reconhecimento das especificidades e desigualdades que diferenciam os diversos segmentos sociais brasileiros no que tange às suas possibilidades de acesso às condições necessárias ao gozo de uma vida digna. É a partir deste reconhecimento que, ao menos normativamente, o Estado, em suas diversas instâncias, deve pautar suas políticas públicas.

O direito à educação e, conseqüentemente, às políticas públicas forjadas no intuito de garanti-lo aos diferentes públicos de acordo com as suas particularidades são, neste contexto, entendidos como condição *sine qua non* para a superação da desigualdade social. É neste sentido que a pauta da universalização de direitos, para ser efetiva, precisa prever a materialidade concreta da realidade, entendendo-a como estruturalmente desigual. Como argumentam Arroyo e Molina, respectivamente:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo. Seus sujeitos têm trajetórias humanas de classe, de gênero, de etnia, de raça (...). Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos de direitos e têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos. Sujeitos coletivos concretos, históricos (*Apud* MOLINA, 2008, p. 28).

Ocorre que a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo brasileiros. Portanto, o direito à diferença indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desrespeito à diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. O respeito à diferença pressupõe a oferta de condições diferentes, o que, no limite, garante a igualdade de direitos (...) Esse é o caso do Pronera. É a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções (MOLINA, 2008, p. 29).

Voltaremos a discutir a questão da constitucionalidade e da justicabilidade do direito à educação da população do campo mais adiante, quando nos depararmos com a Ação Civil Pública instaurada pelo Ministério Público Federal para questionar a legalidade da primeira turma de Direito instituída no âmbito do Pronera. Por ora, é suficiente entender que a Educação do Campo se materializa em política pública graças ao reconhecimento da situação de marginalização histórica da população camponesa e às possibilidades constitucionalmente previstas de pleitear ao Estado a responsabilidade por corrigi-la. O Pronera torna-se factível, pois, inserido na esteira deste contexto inaugurado pela redemocratização, com sua efervescência de mobilizações e novos atores construindo a agenda pública, e pela promulgação da Constituição de 1988.

É fundamental sublinhar, entretanto, que a formulação desta política, como a de qualquer outra, se fundamenta em complexas dinâmicas de disputa e conflito que mobilizam diversos atores e interesses. Não é a mera inscrição na lei que faz com que ela

saia do papel, como tampouco a existência de um programa estatal pode ser lida, necessariamente, como garantia plena de atendimento de um direito. Tais constatações partem dos princípios de que o Estado não pode ser entendido como uma instituição neutra, homogênea e impermeável e de que a sociedade civil, especialmente quando organizada, possui função fundamental na pressão por recursos e ações que efetivem os seus direitos de maneira plena, como prevê a Constituição. Nas palavras de Molina (2008, p. 23) “é a compreensão da ideia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social”. Trata-se, portanto, da percepção de que a luta por políticas públicas se insere no campo da disputa das “fissuras e frações do Estado” (idem, p. 32). Não fosse o reconhecimento deste tipo de confronto político (TARROW, 2009), a educação rural, nos termos em que a caracterizamos mais acima, poderia seguir ditando a tônica da política educacional no campo.

Já tivemos a oportunidade de aprofundar este debate sobre a relação entre o Estado e os movimentos sociais no Capítulo 1 da presente tese. Em resumo, fizemos a defesa de que as estratégias empreendidas no aparato estatal por grupos populares organizados fazem parte de seus repertórios de ação e que, mais do que isso, a disputa travada nos e por dentro de tais aparatos podem constituir uma estratégia em si mesma. A experiência de formulação e execução do Pronera ilustra empiricamente essa argumentação. A luta por uma política pública de EdoC é mais do que a luta por garantir o direito à educação, já que coloca em centralidade a disputa por um determinado projeto concebido e protagonizado por atores do campo da mobilização popular. Escolher travar essa disputa é, portanto, adotar a “estratégia da esfera pública” e admitir a importância da conquista de espaços políticos dentro dos órgãos estatais. Como discorre Munarim (2006, p. 17),

Sem dúvida, trata-se de espaço de luta de hegemonia, conscientemente engendrado pelos sujeitos que o compõem e, por isso mesmo, pautado por princípios políticos da construção do interesse coletivo. É um espaço, por excelência, da política, de ampliação da política, e, neste sentido de ampliação do Estado pela via da construção democrática. Concretamente, estamos falando de processos de interação constante entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, mormente aquelas representativas da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder na sociedade capitalista. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por definição, são universais. A participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo, seja de negativas ou proposições afirmativas de outrem.

Evidentemente, tal estratégia, ao conformar um campo político composto por atores tão díspares, carrega em si uma série de dilemas, desafios, contradições e tensionamentos. Tal como no processo de tradução de uma demanda popular na gramática dos direitos, a construção de uma política pública pressupõe negociações e concessões, redimensionamento de papéis e alinhamento de expectativas. Se o trecho supracitado sugere uma engenharia republicana equilibrada nas dinâmicas de interação e participação social na elaboração de um projeto estatal, sob os princípios do Estado Democrático de Direito, a realidade concreta é atravessada por diversos fatores que tornam o processo

menos balanceado. Conjuntura política e econômica, jogo de correlação de forças, estrutura material e de pessoal, capilaridade dos meios de comunicação de massa na consolidação da opinião pública e capacidade de mobilização e articulação dos movimentos e organizações sociais são apenas alguns exemplos de variáveis que compõem esse quadro, por definição dinâmico e conflitivo.

Neste sentido, quando os movimentos e organizações populares do campo adentram as estruturas do Estado com o acúmulo de suas experiências educacionais, vinculadas a todo um repertório de ação construído na perspectiva da luta pela terra, o fazem na perspectiva da disputa de hegemonia, sendo ela um “equilíbrio instável entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados” (CAMPIONI, 2003, p. 56). Essa compreensão, com a qual concordam Molina e Jesus (2011), abarca as três dimensões que, segundo Caldart (2008), compõem a tríade estruturante do Pronera: campo – política pública – educação. Significa dizer que cada uma delas pressupõe, quando pensadas em seus lugares no Estado, um *corpus* jurídico-normativo e ideológico que tende a refletir os valores e interesses das classes hegemônicas, mas são passíveis de desestabilização e disputa pelas dinâmicas das lutas sociais contra-hegemônicas. Muito embora a ação no âmbito do Estado não seja suficiente para garantir a construção de uma hegemonia alternativa por parte dos grupos subalternos, ignorá-la tampouco contribui para isso.

Assim, o Pronera firma-se sob a premissa de que “a questão da realização concreta dos direitos universais legalmente atribuídos pela ordem jurídica hegemônica à classe trabalhadora sempre deve ser compreendida a partir da dinâmica das lutas contra-hegemônicas, que interferem no equilíbrio instável dos interesses de classe” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 29). Acolhe, com isso, o paradoxo que é aparentemente intrínseco ao reconhecimento da importância da tutela do Estado na gestão e execução de um projeto referenciado, por sua vez, nos princípios de autonomia e emancipação social próprios ao terreno da educação popular. Desta situação paradoxal, quando experienciada na concretude dos espaços de articulação política e dos cursos que deles resultam, emergem uma série de reflexões e questionamentos que representam os principais desafios, práticos e teóricos, da política de Educação do Campo. Tal proposição ficará mais clara quando, adiante, adentrarmos a empiria de nosso objeto de pesquisa.

Assumindo como premissas tais discussões, podemos voltar a nos debruçar sobre a materialidade do processo de construção do Pronera, sinalizando aspectos relevantes sobre sua concepção e gestão sem perder de vista a complexidade inerente a uma política pública estatal co-criada e gerida junto a movimentos sociais.

Como apresentamos no tópico anterior, uma série de iniciativas e encontros concebidos no sentido de articular atores diversos em torno da pauta da Educação do Campo foram organizados desde o final da década de 1990. Para além da diversidade de movimentos sociais e sindicais, organizações populares e organismos internacionais, as atividades, que resultaram na formação de uma Articulação Nacional, aproximaram do debate, de maneira mais compromissada e sistemática, representantes das Instituições de Ensino Superior reunidos no Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras, CRUB⁴⁰ (LACERDA; SANTOS, 2011, p. 21).

⁴⁰ Em outubro de 1997, representantes da UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp) reuniram-se na UnB para discutir a participação das IES no processo educacional dos

Como resultado de toda esta movimentação articulada, o Pronera foi oficialmente instituído em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº 10/98 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, que o vinculava ao Gabinete do Ministro. De imediato, uma discussão salta à vista: o Pronera, mesmo com todas as suas particularidades, foi institucionalizado no governo Fernando Henrique Cardoso.

Jesus (2015) dedicou-se a refletir sobre tal discussão em artigo comparando a trajetória do Pronera nos governos FHC e Luís Inácio Lula da Silva. Desconstruindo a ideia de que o investimento do governo Cardoso na EdoC é uma contradição, a autora argumenta que o contexto de explosão da violência do campo⁴¹ e intransigência com os movimentos sociais, acrescido de um sentido político e econômico expressamente neoliberal e privatista, tornou conveniente a aprovação do Programa. Assim,

Para dar resposta às denúncias realizadas pelos movimentos sociais do campo à Anistia Internacional por conta da quantidade de assassinatos nos conflitos de luta pela terra, o Governo Federal iniciou, em 1998, o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. (...) O Pronera servia ao Governo apenas para acalmar as demandas dos movimentos e dar uma “resposta” aos órgãos internacionais de direitos humanos. O Governo também trazia como preocupação principal o apoio do Banco Interamericano de Construção e Desenvolvimento – BIRD e outros investidores internacionais que ameaçavam suspender os empréstimos se houvesse continuidade de instabilidade política. FHC necessitava mostrar que o Governo construía um modelo de desenvolvimento com a participação dos trabalhadores do campo e os assassinatos ocorriam porque os trabalhadores eram intransigentes e não respeitavam a “democracia”, queriam invadir terras produtivas e não sabiam dialogar para se ter o direito à terra (JESUS, 2015, p. 170-171).

Erivan Hilário, da Direção Nacional do MST e atuante no Coletivo Nacional de Educação do Movimento, concorda com tal interpretação, embora a considere reducionista em alguns aspectos. É o que sugere o trecho a seguir:

A gente sabe que o massacre de Eldorado dos Carajás, claro, é um dos eventos que acaba fazendo com que o governo tenha uma certa sensibilidade para a pauta agrária e em especial para a pauta da educação. (...) (Mas) eu acho que é mais do que isso, porque tem a ver com um processo de correlação de força. E essa correlação de força tem a ver com a capacidade que o Movimento teve de incidir na sociedade para pensar na importância de pautas

assentamentos. Foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do CRUB em novembro do mesmo ano. As universidades participantes do Fórum aprovaram a proposta que visava tornar a educação no meio rural parte da parceria existente entre o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o Inbra e o CRUB (BRASIL, 2004).

⁴¹ Com destaque aos massacres de Corumbiara, ocorrido em Rondônia em 1995, e Eldorado dos Carajás, ocorrido no Pará, em 1996. Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra de 2002, houve um crescimento do número de conflitos por terra no campo entre os anos de 1992 a 2001 de 361 para 681. Em dez anos – final de 2001 – se somavam 341 assassinatos (JESUS, 2015).

como essa. Eldorado dos Carajás, de certa forma, colocou a luta do MST em outro patamar. (...) De fato, é reducionista pensar que foi só isso. Houve uma concessão, a gente sabe, mas a concessão é resultado de luta e não de bondade. Então a gente precisa qualificar essa concessão, que é resultado das forças em movimento (Erivan Hilário. Entrevista concedida à autora em 06/07/2020).

A fala de Erivan Hilário sublinha a importância de situar a conquista do Pronera como resultado das lutas, entendendo as situações de violência em suas contextualidades e, principalmente, destacando a capacidade política e de mobilização social que o MST, naquele período, demonstrou ter. Pode parecer um detalhe interpretativo, mas faz diferença compreender os exatos termos em que a referida “concessão” pôde abrir as portas do Estado para a Educação do Campo. Dando continuidade a este argumento, ele também destaca que a investida privatista do governo na educação, embora pudesse sugerir uma total incompatibilidade com o projeto Pronera, não teve força suficiente para barrá-lo ou, ao menos, desviar o seu caminho rumo a outra solução concessória.

A gente tem uma política pública nesse contexto privatista e de terceirização das funções. Veja, o Pronera poderia ser outra coisa. Se você tem um contexto privatista, a tendência seria o governo fazer uma opção por terceirizar, dizer que a universidade pública não teria condição de fazer e abrir para a iniciativa privada, para as ONGs conduzirem esse processo. Poderia ter sido esse o caminho, mas a questão é: por que não foi? Tem a ver com as forças em movimento, com a organização dos trabalhadores. Tinha uma conjuntura que permitiu avançar, que a configuração do Pronera fosse essencialmente assim, com a participação dos movimentos sociais. Ele surge no contexto de um governo de direita e privatista, um governo que terceiriza a função do Estado. (...) É uma coisa um tanto contraditória, mas tem a ver com o movimento da vida, um processo que é bastante progressista se a gente foi pensar nas políticas públicas de Estado, com participação efetiva da sociedade civil (Idem).

Considerando tais discussões, é possível afirmar que a política de Educação do Campo concretizada no Pronera, portanto, começou a ser esboçada em meio a uma série de interesses e tensionamentos que, conforme sugerimos anteriormente, representavam o avanço de um projeto hegemônico oposto aos seus princípios e fundamentos.

Não por acaso, portanto, diversos dados dão conta da disparidade entre o avanço efetivo do Pronera e os demais projetos e investimentos realizados pelo Governo, sob a égide do Consenso de Washington no campo educacional⁴². Dando complementariedade a esta argumentação, Andrade; Di Pierro; Molina; Jesus (2004) constata que o Governo

⁴² Em 1994, 22,5% das instituições de ensino superior eram públicas e 77,5% privadas. Ao final do segundo mandato de FHC, apenas 11,9% eram públicas e 88,1% privadas. Além do acréscimo de 118% das instituições privadas, a educação pública passou por importante processo de sucateamento estrutural durante o período de inserção mais intensa das políticas neoliberais no Brasil (idem).

Federal investiu menos da metade dos recursos previstos para a EdoC e que, portanto, as metas planejadas⁴³ no projeto inicial não foram atingidas. Consequência deste esvaziamento de recursos, a falta de estrutura e a descontinuidade dos cursos caracterizaram os primeiros anos do Programa. Interessante ressaltar que, neste período e pelos motivos explicitados, os movimentos sociais e sindicais do campo adotaram a estratégia de lutar no Legislativo para conseguir a liberação de recursos do Pronera e o seu descontingenciamento pelo Executivo. Tal estratégia, como pudemos averiguar durante a realização da presente pesquisa, tem sido sistematicamente reeditada, tendo à frente das articulações no Congresso Nacional a Contag. Voltaremos a essa discussão em outro momento.

Consideradas tais premissas, que dão conta de parte da caracterização do contexto inicial de institucionalização da Educação do Campo como política pública, em 2001 o Pronera foi vinculado ao Incra. Há um debate em torno desta vinculação, já que, uma vez referenciado na garantia do direito à educação e operacionalizado centralmente a partir de ofertas educativas, o programa poderia ter sido atrelado às incumbências do Ministério da Educação (MEC). Enquanto Jesus (2015) argumenta que à época o MEC estava convergindo suas ações para programas orientados pelo Banco Mundial, Ribeiro (2010) salienta a forte associação entre educação e trabalho que, desde as experiências da educação rural, tendem a enquadrar os sentidos da formação oferecida à população camponesa. De acordo com esta segunda interpretação, o Pronera seria mais propriamente caracterizado como uma política subsidiária às políticas de reforma agrária do que uma ação educativa *lato sensu*.

Em decorrência desta vinculação ao Incra, o Manual de Operações⁴⁴ do Programa foi reeditado. Além da mudança de localização institucional, o segundo Manual opera já sob a vigência da Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo⁴⁵, primeiro marco legal que garante aos povos do campo o direito à educação diferenciada e fortalece os princípios de gestão participativa das políticas educacionais da EdoC.

Os Manuais de Operação do Pronera editados no governo de FHC explicitam, portanto, as contradições inerentes à entrada do Estado em um processo até então protagonizado por movimentos sociais e sindicais do campo, organizados e articulados em suas próprias estruturas. Ademais, contradições referentes também ao choque entre um governo pautado por políticas neoliberais e um projeto de educação pública de caráter

⁴³ O planejamento original do Pronera estimava uma ação contínua que levasse à erradicação do analfabetismo nos assentamentos rurais até 2004, com um investimento anual de R\$21 milhões destinados à formação de 65.200 alfabetizandos e 3.260 monitores por ano. (...) De 6.175 assentamentos, o Pronera chegou, em quatro anos, a 2281. O número de assentamentos é significativo, mas o número de pessoas sendo alfabetizadas, 109.489, não (ANDRADE; DI PIERRO; MOLINA; JESUS, 2004, p. 23-24).

⁴⁴ Ao longo de sua atuação, o Pronera contou com cinco Manuais de Operação. O primeiro editado em 1998; o segundo em 2001, em função da incorporação ao Incra; o terceiro em 2004, em decorrência da mudança de governo e ampliação do escopo de atuação do Programa; o quarto em 2011, atendendo às determinações do Tribunal de Contas da União (TCU) e incorporando as atualizações legislativas que regulamentaram o Pronera como política de Estado e o quinto, em 2014, editado como uma versão resumida do anterior (DINIZ, 2015, p. 2). Em 2016, portanto após a publicação do trabalho de Diniz, o sexto Manual de Operações foi editado.

⁴⁵ Como forma de suprir a ausência do tratamento da questão rural no Plano Nacional de Educação (PNL), são instituídas, em 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Expressão mais direta dos anseios dos movimentos e organizações do campo, as Diretrizes reconhecem as necessidades pedagógicas próprias à dinâmica camponesa, explicitando, por exemplo, a Alternância como possibilidade metodológica prevista (ANTUNES-ROCHA; MUNARIM, 2011).

popular. Assim, como bem ilustram as avaliações de Diniz (2015) e de Molina (2013), o Programa nasce atrelado a uma série de limites que o distanciam do “ideal”, mas não impedem os avanços que evidentemente se desenham no campo das políticas públicas de educação para a população do campo:

Ademais dos índices de analfabetismo apontado nas pesquisas, outra justificativa apresentada no documento foram as “exigências do mercado agrícola cada vez mais tecnificado e globalizado” (MEPF, 1998, p.5). Atesta ainda que, em documento da Presidência da República, a Reforma Agrária passa pela construção da viabilidade econômica do assentamento (MEPF, 1998, p. 5-6). A referência ao documento presidencial, feita no Manual de Operações 1998, para indicar os propósitos governamentais para Reforma Agrária, não parece estar na direção de compreender a Reforma Agrária e nem a educação como um direito. Tão pouco tem o propósito de atacar o problema da propriedade e do trabalho como um direito civil de cidadania, nem mesmo entender como um direito o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, dos quais se inclui a alfabetização. O requisito relevante para estar na viabilidade econômica, nas exigências do mercado (DINIZ, 2015, p. 8)

Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teóricos metodológicos do Pronera foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foram nestas reuniões que ocorreram no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998 que foi elaborada o primeiro Manual de Operações do Pronera, cuja vigência foi até agosto de 2001 (MOLINA, 2013, p. 54).

Os objetivos e princípios básicos aos quais se refere Molina estão atrelados à pesquisa citada por Diniz, que diz respeito ao I Censo da Reforma Agrária do Brasil, realizado em 1996. O constatado alto índice de analfabetismo entre a população assentada foi responsável por definir as ações relacionadas à EJA como carro-chefe dos primeiros anos do Pronera. Se no Manual de 1998 este objetivo aparece mais restrito, entretanto, no de 2001 um pequeno adendo indica a intenção de ampliação do Programa, que se consolidou nos anos seguintes. Ademais da produção de material didático e da formação continuada de educadores para atuação na Educação de Jovens e Adultos, sistematizadas no primeiro documento, o segundo inclui menção à formação em nível superior dentre seus objetivos, ainda que a atrelando estritamente ao campo do magistério.

Em 2004, “frente à necessidade de adequar o Pronera as diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos” (BRASIL, 2004), foi elaborado o terceiro Manual de Operações do Programa, aprovado pela Portaria nº 282 do Incra.

O período que se inaugura com a eleição de Lula à presidência e com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder representa um marco significativo não só para o Pronera, quanto para as políticas relacionadas ao desenvolvimento agrário de uma maneira geral. Evidentemente, como bem apresenta Jesus (2015) em sua análise deste período no tocante à EdoC, a continuidade do projeto neoliberal e a consolidação de um modelo de desenvolvimento neoextrativista não podem ser ignoradas em prol de uma romantização de projeto popular que, efetivamente, não se efetivou como esperado. Não nos é possível dar conta de todo este debate e, portanto, destacaremos apenas alguns pontos que mais diretamente concernem o nosso objeto de pesquisa.

O terceiro Manual do Pronera, datado de 2004, em comparação aos anteriores, é mais detalhado quanto aos seus objetivos e aspectos operacionais. Também apresenta uma fundamentação mais consistente dos seus propósitos, princípios político-pedagógicos e metodológicos e abrangência de atuação, além de conferir mais relevância à dimensão da gestão participativa do Programa, em suas diferentes etapas. Define o Programa como:

Uma política pública de educação envolvendo trabalhadores (as) das áreas de Reforma Agrária, (...) 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 (BRASIL, 2004, p. 17).

E elenca entre seus objetivos específicos, dentre os já mencionados relacionados à EJA e à formação continuada de educadores, “garantir aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e *curso superior em diversas áreas do conhecimento*” (idem, grifo nosso). A possibilidade de criação das graduações em Direito, como veremos adiante, assenta-se justamente nesta expansão do escopo de atuação do Pronera, estabelecida na terceira versão de seu Manual.

No que diz respeito aos princípios político-pedagógicos norteadores do Programa, o documento afirma basear-se “na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população assentada”. Sistematiza a inclusão, a participação, a interação e a multiplicação como princípios básicos e, na definição de cada um, chama atenção a importância conferida ao protagonismo das comunidades assentadas e suas organizações na indicação das demandas educativas e nos processos de sua elaboração, execução e acompanhamento quando tornadas projetos no âmbito da política pública (BRASIL, 2004, p. 18).

No mesmo sentido, o princípio operacional e metodológico do Pronera é definido a partir da “parceria” como eixo central, sendo os principais parceiros elencados como “os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o Incra, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais” (Idem, p. 18).

Em termos de estrutura organizacional⁴⁶, o Manual de 2004 também segue o mote de valorização da participação dos movimentos e organizações sociais através da ênfase dada à Comissão Pedagógica⁴⁷, que passa a ser referida como instância nacional responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa.

Outro marco importante que se seguiu à publicação deste Manual e impactou as ações do Pronera foi sua integração ao Plano Plurianual do Governo Federal, instrumento por meio do qual é assegurada a inclusão de ação específica no Orçamento Geral da União (OGU). Assim, a partir de 2005, o Programa passou a integrar o orçamento da União com previsão de recursos para a execução de suas ações, o que constituiu mais um avanço na perspectiva do planejamento das ações, uma vez expressa a publicidade e o compromisso do governo em executá-las (SANTOS, 2010, p. 631).

O Manual de Operações publicado em 2011 pela Portaria nº 238 do Inkra é resultado de duas significativas medidas: o Decreto 7.3252/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Acórdão nº 3.269/2010 do TCU, que determina ao Inkra a exclusão dos movimentos sociais na gestão dos projetos do Pronera. O documento explicita, ao condensar concomitantemente um avanço e um retrocesso, as constantes contradições que, intrínsecas ao campo estatal e às instâncias participativas de construção de políticas públicas, permeiam a execução do Programa. É o jogo dessas contradições na materialidade do Estado que torna possível, por mais paradoxal que possa parecer, a função de organização do Estado (POULANTZAS, 1990, p. 153).

O Decreto supramencionado é avaliado como um avanço da política da EdoC, pois faz com que o Pronera deixe de ser uma política de governo para se constituir enquanto política de Estado. Na avaliação de Belarmino (2011, p. 134-135):

O Decreto estipula regras gerais ou diretrizes para uma política de EdoC e disciplina regras para uma política específica, o Pronera, evitando assim a morosidade de outra normatização. Cria uma demanda de articulação e financiamento bem mais ampla e com mais detalhes operacionais para sanar, inclusive, dúvidas eventuais sobre a implementação da política. Deve-se ressaltar, também, que enquanto Ato Normativo geral do Poder Executivo, seus efeitos ganham em consistência, pois sua natureza jurídica é eminentemente executora ou reguladora (...) 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

⁴⁶ O Pronera estrutura-se em: Gestão Nacional (Direção Executiva e Comissão Pedagógica Nacional) e Gestão Estadual (Colegiados Executivos Estaduais compostos por representantes da Superintendência Regional do Inkra, das instituições públicas e comunitárias de ensino, dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores/as rurais e dos governos estaduais e municipais) (idem, p. 20)

⁴⁷ A Comissão Pedagógica Nacional (CPN) tem as atribuições de definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa; apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos; mobilizar e articular o Programa junto aos diferentes ministérios e poderes públicos. É composta por doze membros: 3 representantes da Coordenação Nacional; cinco representantes das universidades das cinco regiões do país; dois representantes dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores/as rurais; um representante do MEC e um representante do Ministério do Trabalho e Emprego (idem p. 19-20).

nestes elementos, sem que isso represente qualquer violação a priori de dispositivos legais e constitucionais. Este elemento é fundamental para compreender alguns dos argumentos judiciais que envolvem a turma Evandro Lins e Silva.

A menção à turma Evandro Lins e Silva, primeira graduação em Direito instituída no âmbito do Pronera, se justifica pela Ação Civil Pública instaurada pelo Ministério Público Federal para, dentre outros fatores, averiguar a sua constitucionalidade. Este assunto será discutido mais adiante, mas por ora nos ajuda a entender parte da segunda medida motivadora da atualização do Manual de Operações do Programa. É o que sugere Santos (2011, p. 328):

Na mesma linha de reação de setores do Estado refratários à ampliação da participação social no ambiente acadêmico, e de maneira particular, à entrada coletiva de camponeses em determinados cursos, o Pronera sofreu a reação a esta forma de gestão colegiada e coletiva com a participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo. Acórdão do Tribunal de Contas da União determinou ao Incra a exclusão da participação dos Movimentos Sociais na gestão dos projetos do Pronera, considerando-os entes estranhos à Administração Pública, em que pese estar amplamente amparado na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Decreto n.º 7.352/2010, não apenas recomendado, mas estabelecido que os processos educacionais devem ter a participação das comunidades na sua gestão, e, no caso da educação, ter a LDB considerado, no seu art. 1º, os Movimentos Sociais como agentes educativos. Tais reações indicam a necessidade de revisão permanente dos mecanismos da administração pública para que se adaptem aos avanços que a sociedade vai construindo no quesito da participação protagonista da cidadania, que conflita com a cultura política que considera legítimo delegar total autonomia ao Estado para agir em nome da sociedade, e, em não agindo, a sociedade, exaurida pela sua longa espera, decide participar e conhecer os mecanismos que fazem a administração pública se mover.

A reflexão de Santos expressa bastante bem o que viemos argumentando sobre as contradições e dificuldades de uma política pública que, vinda dos processos de organização dos movimentos e organizações sociais populares, institui-se no seio do aparato estatal. A trajetória da Educação do Campo precisa ser apreendida, portanto, na perspectiva do confronto político que efetivamente representa, suscetível a todas as sortes de disputas, contingências e reações de um Estado e uma sociedade inseridos em processos sócio-históricos dinâmicos e complexos.

É neste sentido, portanto, que, mesmo sob a égide do Decreto 73252/2010, o Manual de Operações de 2011 lista as seguintes restrições, perceptivelmente políticas, aos projetos atendidos pelo Pronera:

1) Não pode haver restrição à participação de alunos que não pertençam a determinado movimento social; 2) Não pode haver inserção, nos projetos educacionais, de disciplinas curriculares ou extracurriculares que visem à formação de técnicos militantes ou à concessão de privilégios indevidos a movimentos sociais ou entidades afins; 3) Não pode haver previsão de indicadores de resultados qualitativos dos cursos tendo por base o acompanhamento político, pedagógico, técnico e social por parte dos movimentos sociais; 4) Não pode haver previsão de avaliações dos discentes com base em seu comprometimento com os movimentos sociais; 5) Deverá constar dos instrumentos de contratação, exigência de que a instituição, ao selecionar professores destinados a ministrar aulas do curso, realize processo seletivo simplificado com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes e pelos princípios básicos da administração pública, mormente os da impessoalidade e moralidade, impedindo que questões políticas, partidárias, filosóficas ou ideológicas influenciem a escolha do corpo docente (BRASIL, 2011, p. 19).

Seguindo esta orientação de redimensionamento da participação dos movimentos na gestão do Programa, o Manual também redefine sua estrutura executiva, que passa a ser composta em nível nacional pela Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e pela Divisão de Educação do Campo (DDE-1) e em nível estadual pela instância denominada Colegiado Executivo Estadual. A Comissão Pedagógica Nacional, embora mantenha normativamente as suas atribuições específicas, passa a ser caracterizada por sua função central de prestação de “assessoria e consultoria” à DDE e à DDE-1.

O Manual de 2011, além das significativas atualizações mencionadas, também redefine o público beneficiário dos projetos Pronera. Enquanto o documento anterior define a população atendida como “jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo Incra ou por órgãos estaduais de terras”, abrindo a possibilidade para, no caso das modalidades de alfabetização e ensino fundamental de EJA, a participação de “todos os trabalhadores acampados e cadastrados pelo Incra” (BRASIL, 2004, p. 17), o agora em tela atende as “famílias beneficiárias do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e do Programa Nacional de Crédito Fundiário”, “alunos de cursos de especialização em Residência Agrária e EdoC”, “professores e educadores das secretarias municipais e/ou estaduais de educação que exerçam atividades educacionais em atendimento direito às famílias beneficiárias” e “demais famílias cadastradas e homologadas pelo Incra” (BRASIL, 2011, p. 13-14).

Como a publicação do Manual de 2011 é posterior às avaliações decorrentes do balanço geral da primeira década de existência do Programa, seu texto é significativamente extenso. O Manual de 2014 não apresenta mudanças relevantes a ponto de serem aqui discutidas. É, mais bem, uma versão resumida da anterior.

Finalmente, o Manual de 2016 é editado tendo por motivação “as novas demandas de modalidade de educação e adequações legais”, a “necessidade de diálogo e interlocução com outras políticas públicas de desenvolvimento, da própria autarquia, nos

Projetos de Assentamentos: ATEs, Agroecologia, Terra Sol, Terra Forte, Crédito e Infraestrutura rural” e “a importância de pensar o desenvolvimento territorial destes núcleos agrários contemplando diversas ações conjuntas capazes de promover a autonomia das famílias assentadas, envolvendo as dimensões sociais, ambientais/ecológicas, econômicas, culturais e de gênero” (BRASIL, 2016, p. 8). O texto deste Manual também amplia os objetivos específicos a serem contemplados pelo Programa, acrescentando à formação superior e à especialização em Residência Agrária e Educação do Campo, já previstos no Manual de 2011, a pós-graduação *stricto sensu*/mestrado⁴⁸ em diferentes áreas do conhecimento voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo.

De acordo com a então Presidenta do Incra, Maria Lúcia de Oliveira Falcón, o marco inovativo deste documento assenta-se na integração dos processos formativos com outros programas destinados à integralização do desenvolvimento territorial, visando fortalecer as cadeias produtivas e estimulando, para isso, parcerias com instituições como a Embrapa e a Fiocruz. A inserção de novas linhas temáticas nomeadas no documento, como inovação tecnológica, cooperativismo, agroindústria e comercialização, desenvolvimento territorial rural, sistemas produtivos e economia camponesa, gestão, assessoria técnica e extensão rural, ilustra esse argumento.

Seguindo a cronologia das principais normativas e acontecimentos que desde 1998 marcaram a trajetória do Pronera, o ano de 2016 desponta como o início de sua desestruturação. Com o *impeachment* de Dilma Rousseff e a chegada de Michel Temer à Presidência, não só o Programa como uma série de políticas alinhadas ao desenvolvimento agrário e territorial foram desarticuladas. Além da extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a aprovação da Emenda Constitucional 55 (PEC 55) provocou drásticos cortes no orçamento das despesas primárias do governo federal, dentre elas a educação. Os recursos para o Pronera, que em 2016 chegavam a R\$ 30 milhões, foram reduzidos, em 2017, a pouco mais de R\$ 11 milhões, comprometendo os cursos em andamento e a abertura de editais para novos projetos. Em 2018, o Projeto de Lei Orçamentária Anual destinou apenas R\$ 3 milhões ao Programa, que requer, ao menos, cerca de R\$ 21,7 milhões para arcar com seus compromissos já assumidos (FERNANDES, 2017).

Em fevereiro de 2020, na semana do feriado de Carnaval, o governo de Jair Bolsonaro publicou no Diário Oficial da União (DOU) o Decreto nº 20.252/2020, que reduziu significativamente a estrutura do Incra e extinguiu diretorias como a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera. A autarquia deixou de ter competências de formulação e toda a política agrária ficou subordinada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa). Em resposta, o Fórum Nacional de Educação do Campo publicou uma nota de repúdio ao Decreto, cujos trechos reproduzimos a seguir:

(...) Depois de 20 anos, (o governo Bolsonaro) extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil. Já no Golpe de 2016, o Incra deixou de convocar a Comissão Pedagógica Nacional, uma importante instância deliberativa do Programa. No início do governo Bolsonaro, o Decreto que extinguiu todos os Conselhos,

⁴⁸ Por solicitação da presidência do Incra, este tipo de curso dedica 10% de suas vagas para servidores públicos efetivos e em serviço na autarquia.

Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, extinguiu também a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera. O Pronera é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do Incra e as Universidades.

O Decreto desconsidera que o Pronera, para além do instrumento legal de sua criação, inscreveu-se no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto 7.352/2010 que a regulamentou.

(...) A partir da vigência do Decreto, nenhum órgão governamental estará responsável pela execução do Programa. O Decreto simplesmente extinguiu a instância até aqui responsável. Diante deste quadro é relevante que o Governo responda à sociedade e aos assentados pelo Incra, aos assentados pelo crédito fundiário e às populações remanescentes de quilombos, como se fará, a partir da vigência do Decreto, a gestão dessa política:

1. Com quais instâncias se dialogará em relação aos desafios administrativos dos convênios e projetos em andamento?
2. Que instância será responsável, na Autarquia, pela resolução, destinação e execução orçamentária dos convênios e projetos em andamento?
3. Que órgão do Governo se responsabilizará pelas centenas de Projetos de educação que jazem nos arquivos do Incra à espera de alguma resolução?

(...) O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam. Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!⁴⁹

Ainda é bastante cedo para que possamos avaliar os efeitos concretos deste Decreto, que não extinguiu o Pronera, mas o deixou à deriva, como bem expressam os questionamentos elaborados pelo Fórum. É bastante evidente, entretanto, a criticidade em que se encontra a principal política de Educação do Campo já formulada no país. Inserida neste contexto, a presente tese, bem como todo o trabalho que se dedique a estudar o

⁴⁹ Disponível na íntegra em: <https://www.brasilefators.com.br/2020/02/27/forum-nacional-de-educacao-no-campo-denuncia-ataques-ao-incra> (Acesso em 02/03/2020).

Pronera em seus múltiplos aspectos, assume o compromisso de reforçar, via produção de pesquisa e conhecimento, a defesa do direito à educação para a população do campo.

2.3 O Pronera em Números e Interpretações

Desde a criação do Pronera em 1998, foram realizadas três pesquisas⁵⁰ para mensurar o escopo de sua atuação e abrangência em termos de territorialidade, cursos e modalidades de ensino, atores envolvidos, perfil dos educandos e resultados quantitativos alcançados. Para apresentar ao leitor um panorama básico do que é, efetivamente, o Programa estudado, dedicaremos algumas poucas páginas a sintetizar informações levantadas pela última destas pesquisas, denominada II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA)⁵¹. Disponibilizada em 2015, a II PNERA sistematiza dados coletados entre 1998 e 2011 e, portanto, já se encontra desatualizada. Ainda assim, como referência oficial e por nos oferecer um quadro bastante completo de mais de uma década da política pública, convém mencionar alguns de seus pontos mais relevantes, considerando em especial o recorte da presente tese.

O Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental⁵² (167), ensino médio⁵³ (99) e ensino superior⁵⁴ (54), envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, tendo contemplado 164.894 educandos em 880 municípios em todas as unidades da federação. À exceção da primeira graduação em Direito instituída no âmbito do Programa, as demais, iniciadas em 2012, 2013, 2015 e 2016 não estão inclusas nesta sistematização, assim como outros cursos criados após o fechamento da pesquisa referida.

Sobre a modalidade “ensino superior”, é interessante sublinhar que o primeiro curso instituído via Programa data de 1998 e que o ápice de formalização de iniciativas de educação universitária concentra-se no ano de 2005⁵⁵, o que pode ser explicado, em parte, pela conjuntura político-educacional do momento e pela publicação do terceiro Manual de Operações do Pronera, mencionado no tópico anterior.

As primeiras graduações do Pronera vinculam-se às experiências de formação de professores para atuar na Educação do Campo e materializam-se nas turmas de Pedagogia

⁵⁰ A primeira delas foi realizada em 2003 pela Ação Educativa – Assessoria e Pesquisa e a segunda, denominada I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (I PNERA), desenvolvida entre 2004 e 2005 e tornada referência para a inserção das escolas do campo no Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

⁵¹ Realizada por meio de uma parceria entre o Inbra, o Pronera, o Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea) e a Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista (Unesp). O II PNERA contemplou a construção do DataPronera, um banco de dados público e permanentemente atualizável sobre as ações do Programa.

(<https://portaldoprofessor.fct.unesp.br/projetos/datapronera/>) Acesso em 27 de novembro de 2021.

⁵² Compreende alfabetização e primeiros anos de escolarização.

⁵³ Compreende, além do ensino médio regular, modalidades de cursos profissionais e técnicos.

⁵⁴ Compreende cursos de graduação e pós-graduação, especialização e residência agrária.

⁵⁵ Dos 54 cursos atribuídos à educação superior entre 1998 e 2011, 16,9% do total de iniciativas Pronera, 12 foram criados apenas no ano de 2005, que registrou a maior expressividade da política pública em termos de efetivação institucional de projetos.

da Terra e, mais tarde, nas Licenciaturas em EdoC e em áreas específicas do conhecimento. Como aponta o relatório do II PNERA,

A formação dos educadores no Pronera assumiu duas importantes dimensões. A primeira refere-se à contribuição para a formação dos educadores que vão atuar nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Essa dimensão demonstra que o programa não somente possibilitou o acesso à formação dos próprios educadores, mas ainda criou condições especiais para que estes educadores ampliassem o direito à educação para milhares de jovens e adultos no seu próprio lugar de vida e moradia. A segunda dimensão refere-se à própria formação por dentro do programa, ou seja, à capacidade de ampliação da escolarização em diversos níveis pelos próprios educadores. O Pronera contribuiu direta e indiretamente para assegurar o direito ao acesso à educação em diversos níveis e não somente naqueles mais elementares da formação dos educadores (2015, p.12).

Erivan Hilário, do Setor de Educação do MST, sintetiza este processo, sendo ele mesmo um assentado que realizou grande parte de sua trajetória educacional via Pronera:

Toda a minha formação acontece praticamente no seio do MST. Fiz o ensino fundamental numa escola de assentamento, fiz o ensino médio via Pronera, que foi o curso de magistério na Paraíba, em seguida fiz a graduação também pelo Pronera, o curso de Pedagogia na UFRN, fiz uma especialização também pelo Pronera na UFSC e concluí um mestrado na Unicamp. (...) Num primeiro momento, o foco dos cursos que surgem é justamente no campo da educação. Por que? Porque nós tínhamos uma realidade concreta. Muitos educadores do campo que não tinham educação superior. Então era uma forma de qualificar os educadores elevando seus níveis de escolaridade. Inicialmente os cursos foram de Pedagogia e Magistério, por essa lacuna que existia na formação dos educadores dos próprios assentamentos. Inclusive pra fazer a disputa nos concursos, nos contratos. Foi importante começar pela educação pra ampliar a formação. Nesse percurso, outras demandas vão surgindo nas áreas agrárias, como o curso de Agronomia (Erivan Hilário. Entrevista concedida à autora em 06/07/2020).

A diversificação das ofertas de cursos abertos por meio do Pronera no ensino superior⁵⁶ precisa ser entendida a partir desta origem na Pedagogia e na Licenciatura.

⁵⁶ São eles: Pedagogia da Terra; Licenciatura em Pedagogia da Terra; Pedagogia das Águas; Pedagogia para a Formação de Educadores do Campo; Letras; Licenciatura em EdoC: habilitação nos anos iniciais do ensino fundamental; Licenciatura em EdoC: anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com habilitação em Ciências Sociais e Humanidades; Licenciatura em EdoC: habilitação em Ciências da Vida e Natureza; Lic. em EdoC: habilitação em Línguas, Artes e Literatura; Licenciatura em EdoC: habilitação em Matemática; Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial; Tecnologia em Agroecologia; Agronomia; Licenciatura em História para educadores da reforma agrária; Licenciatura em História para

Evidentemente, existem outras particularidades que a justificam caso a caso, como nos demonstram as experiências das graduações em Direito, mas, não fosse o amadurecimento da concepção de Educação do Campo e o enraizamento da política pública nas universidades a partir destes primeiros cursos, talvez o cenário fosse outro.

A expansão do Pronera para o ensino superior, e especialmente a diversificação dos cursos oferecidos, demarca de maneira ainda mais notável as dimensões de avanço e disputa que caracterizam a trajetória da política pública. Sobre isso, e já dando pistas para um debate que é bastante forte nas narrativas dos estudantes de Direito, Erivan Hilário e Antônio Lacerda, da Secretaria de Políticas Sociais da Contag, apontam que:

A entrada dos trabalhadores na universidade incomoda, porque a universidade é elitista. (...) Mas foi um processo importante, movimentou as estruturas da universidade, que passou a debater, a discutir. A gente movimentou as estruturas. Por que deu certo? Por uma série de fatores. Primeiro, porque não se trata de uma entrada individual, mas de uma entrada coletiva na universidade. Quem chega ali não tá chegando individualmente, ele chega com um mandato coletivo da sua comunidade, das pessoas que depositaram confiança. Uma pessoa que sai de uma comunidade pra ir pra uma universidade, ela sai com uma responsabilidade coletiva muito forte, sabe? Então isso mexe com a universidade, porque a entrada na universidade é individual, cada um por si. Eu acho que essa entrada no ensino superior colocou em xeque a universidade, a sua função social (Erivan Hilário. Entrevista concedida à autora em 06/07/2020).

Todas as universidades vão dizer que o Pronera teve um papel fundamental, nessa perspectiva de abrir os muros das universidades, de abrir uma compreensão das universidades e de muitos professores para além do mundo só urbano (...) as universidades também aprenderam muito com o Pronera (...) a influência do Pronera dentro das universidades, eu diria que foi um marco. As universidades se abriram para uma nova concepção de educação e o Pronera teve um papel importantíssimo nisso (Antônio Lacerda. Entrevista concedida à autora em 15/08/2019).

Para além da questão específica do Pronera, o “incômodo” com a entrada dos trabalhadores na universidade é sintomático, também, de uma conjuntura que logo veria emergir o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁵⁷ e os debates mais sistemáticos sobre a política de cotas como variável

educadores de movimentos sociais do campo do Brasil; Ciências Agrárias com licenciatura plena; Engenharia Agrônoma; Especialização em EdoC; Especialização em agricultura familiar e camponesa; Especialização em EJA; Especialização em Agroecologia; Especialização em Administração de Cooperativas; Extensão em EdoC e desenvolvimento sustentável dos assentados da reforma agrária.

⁵⁷ Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. O Reuni foi criado com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

de ingresso nas IES. Em certa medida, ao mencionarem o “movimento das estruturas” universitárias e a abertura de seus “muros”, os depoimentos sintonizam com a leitura que associa este período à democratização das universidades. De maneira mais específica, entretanto, sugerem que o Pronera, com as suas particularidades político-pedagógicas, metodológicas e institucionais, colocou em “xeque” o ensino superior não só por promover o ingresso de camponeses e trabalhadores rurais em seus diversos cursos, mas, e sobretudo, por ressignificar o sentido social deste ingresso, entendendo-o como rural e coletivo. Mais que um discurso ideológico, tal ressignificação é materializada nos editais dos seus vestibulares especiais e na organização dos cursos em si. Voltaremos a discutir esses pontos mais adiante, com o auxílio da empiria.

O II PNERA também se debruça sobre o perfil dos educandos dos projetos Pronera, abordando dados como estado e território⁵⁸ de origem e faixa etária e gênero por modalidade de ensino.

Considerando todos os níveis educacionais, os estados que mais concentraram estudantes no período indicado foram Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Piauí e Pará que, juntos, somam 53% do total de pessoas atendidas pelo Programa. Afunilando a informação para a educação superior, que mais diretamente nos interessa, os estados da Paraíba e do Paraná totalizaram o maior número ingressantes, enquanto Alagoas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio de Janeiro e Tocantins não registraram educandos na graduação ou pós-graduação. Em todas as modalidades, 79% dos estudantes registraram origem em assentamentos rurais.

No que concerne à faixa etária, a média de idade dos educandos é mais alta nos cursos de alfabetização e escolarização nas séries do ensino fundamental e apresenta maior correspondência com as estatísticas do Censo do Ensino Superior na graduação e pós-graduação, cuja média é 27 anos. Sobre divisão sexual, os dados revelam maior presença feminina no magistério (60%) e em cursos de graduação e especialização (63%), enquanto a presença masculina apresenta-se majoritária nas demais modalidades de ensino.

Outro dado que convém destacar neste panorama diz respeito às 82 instituições de ensino mencionadas como executoras de projetos vinculados ao Pronera. Tais instituições, majoritariamente públicas (86,3%), são universidades, escolas, escolas-família agrícolas, institutos, associações, fundações e centros sociais diversos. Concentravam maior número de cursos, até 2011, a Universidade Federal do Pará (UFPA), o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e a Fundação Universidade do Tocantins. Deste total de instituições, 16% ofereciam cursos na modalidade de educação superior.

Como uma de suas características principais, o Pronera, como já tivemos a oportunidade de ressaltar, estrutura-se de maneira tripartite, compreendendo a articulação entre movimentos e organizações sociais, instituições de ensino e o Inbra. Neste sentido, a pesquisa em tela também investigou as origens das demandas direcionadas ao Programa. Os cursos criados no âmbito da política pública até 2011, foram demandados por 38 diferentes organizações de maneira individual ou conjunta. Os movimentos sociais e sindicais representaram 58% dessas demandas, as associações 24% e as fundações 8%,

⁵⁸ Por território de origem, a pesquisa entende as seguintes categorias: acampamento, assentamento, comunidade, Flona (Floresta Nacional), quilombo, RDS (Reserva de Desenvolvimento Sustentável), Resex (Reserva Extrativista) e outros.

enquanto as pastorais e cooperativas responderam por 5% cada. A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) foram responsáveis por 81% destas reivindicações. As outras 35 organizações demandantes, a saber, associações, fundações, cooperativas e uma pastoral, foram responsáveis por 19% dos cursos e se destacaram por estarem presentes especialmente onde a Contag, o MST e a CPT não, ou pouco, atuaram.

Cumprе sublinhar que os dados acima desconstroem a ideia equivocada, ou propositalmente acionada, de que o Pronera é uma política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em certa medida, consideramos correto afirmar que o MST possui papel de protagonismo nos processos de articulação dos atores da EdoC e de construção da política pública, mas os instrumentos burocráticos que regulam o Programa são, evidentemente, de acesso universal a qualquer outro grupo social que represente o seu público-alvo. A presença dos movimentos e organizações no Pronera, observável tanto na vinculação dos estudantes que compõem as turmas, quanto nas estatísticas de demandas por cursos, é variável a depender de uma série de fatores, como capilaridade regional, força política e de mobilização, capacidade de negociação com atores do Estado e das universidades, compreensão do sentido estratégico, ou não, da oferta e área de conhecimento. Neste sentido, que as turmas sejam referidas como “do MST”, é uma simplificação que não condiz com a realidade, mas, mais do que isso, representa uma tentativa de deslegitimar a política pública, inclusive juridicamente. Também teremos a oportunidade de adentrar este argumento a partir das experiências das graduações em Direito.

Finalmente, a II PNERA compila diversos outros fatores relevantes à compreensão panorâmica do que é o Pronera em termos de estrutura e alcance. Destes dados, emerge uma série de reflexões, questionamentos e caminhos de pesquisa⁵⁹ possíveis a qualquer pessoa que se dedique a estudar o tema. Muito nos interessaria, por exemplo, poder aprofundar as informações sobre as organizações demandantes dos cursos na educação superior, buscando relacioná-las com suas propostas concretas, inserções nos territórios, parcerias com as instituições de ensino e conjuntura política de uma maneira geral. Também nos importaria conhecer mais detidamente as informações sobre os cursos em si, para que com isso pudéssemos entender melhor as intencionalidades, articulações e mobilizações acionadas no sentido de construção de suas propostas e efetivações. Não podendo assumir tamanha empreitada, nos dedicamos ao recorte específico das graduações em Direito da Universidade Federal de Goiás.

A investida do Pronera na educação jurídica, como viemos argumentando até então, representa um ponto fora da curva no Programa em diversos aspectos. Quando nos dedicarmos a analisar as experiências das turmas Evandro Lins e Silva e Fidel Castro, apresentaremos dados especificamente coletados para dar conta de caracterizá-las em suas particularidades, postas em perspectiva com o panorama mais amplo ora destacado.

⁵⁹ Neste sentido, o II Pnera faz um levantamento da produção bibliográfica realizada até 2011 sobre o Programa. Identifica 260 dissertações de mestrado, 63 teses de doutorado e 174 monografias, além de 51 livros, 10 coletâneas, 94 capítulos, 469 artigos, 40 vídeos e documentários, 35 periódicos e 78 eventos. Pesquisando sobre esta produção, nota-se que a maior parte dela provém de estudos realizados na área da Educação e Pedagogia.

CAPÍTULO 3. “LATIFÚNDIOS JURÍDICOS” E FORMAÇÃO EM DIREITO VIA PRONERA

Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), existem aproximadamente 1259 cursos de graduação em Direito no Brasil, sendo 88% destes ofertados em instituições privadas de ensino. Por ano, estima-se uma oferta de duzentas mil vagas para a formação jurídica de nível superior e, de acordo com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), estes números alçam o país à primeira posição mundial em volume de cursos e estudantes de Direito. Almeida (2015) salienta, entretanto, que tal massificação do ensino jurídico tem como contrapartida uma baixa aderência profissional dos bacharéis e não rompe com o padrão de reprodução histórica das elites que ocupam a magistratura, o Poder Judiciário e a “alta” advocacia.

Não raro, os estudantes das turmas de Direito do Pronera, bem como outros atores com elas envolvidos, se referem à experiência de formação jurídica pelo Programa como uma derrubada das cercas de um latifúndio que precisa ser ocupado e disputado para cumprir sua função⁶⁰. Evidentemente, trata-se de uma analogia entre os processos de luta pela terra e o acesso de camponeses e trabalhadores rurais à universidade e, mais especificamente, às faculdades de Direito.

Ao se referir à construção social do latifúndio como “emblema mítico” que sintetiza “um conjunto de normas, atitudes e comportamentos atualizados pelo conjunto dos proprietários rurais, respaldados pelo poder local”, Novaes (1997, p. 51, *Apud* MEDEIROS, 2012, p. 448) nos ajuda a exercitar a imaginação sociológica necessária para que encontremos coerência na analogia apresentada acima, e que tão cara nos tem sido no desenvolvimento desta tese.

Como os latifúndios, as faculdades de Direito, e Bourdieu poderia concordar com este argumento nas linhas do que foi discutido no capítulo 1 da presente tese, também carregam em si a condição de “emblema mítico”. Esta condição é ao mesmo tempo constitutiva do Direito e das engenharias sócio-históricas que informam os mecanismos de organização e funcionamento do sistema de justiça e de sua relação com o Estado, a política e a sociedade civil, o perfil hegemônico da educação jurídica⁶¹ e os processos de recrutamento para as carreiras próprias ao campo.

Os dados disponibilizados pelo MEC e a ponderação feita por Almeida (2015) nos sugerem que, embora as instituições de ensino privadas atualmente sejam majoritárias quantitativamente na oferta dos cursos de Direito, são as faculdades vinculadas a universidades públicas que melhor oferecem um campo de análise para a problemática

⁶⁰ Podemos pensar nesta “função” em termos constitucionais, tanto no que se refere à terra, quanto no que se refere à universidade. Respectivamente: Art. 5º, Cap. XXIII, regulamentado pela lei “agrária” 8.629/93, e Art. 207, Cap. III (a Constituição Federal não se refere explicitamente à função social da universidade, mas garante o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo esta interpretação).

⁶¹ Belarmino (2011) aponta que a literatura especializada comumente utiliza os termos “educação jurídica” e “ensino jurídico” como sinônimos. No entanto, argumenta que optar pela primeira expressão denota um esforço necessário de “escapar de uma vinculação, quase intransponível, entre a transmissão do saber jurídico e uma tradição formalista e antidialógica” (p. 52). Além disso, para o autor, o termo “educação” é preferível por guardar relação de pertinência hermenêutica com a própria Constituição Federal do Brasil, devendo ser especialmente reivindicado num contexto jurídico-acadêmico que encontra dificuldades em efetivá-lo no amplo sentido da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

posta. Embora, é claro, não se possa negar a importância e relativa efetividade das políticas de democratização do acesso ao ensino superior ocorridas nos últimos quinze anos, as graduações em tela mantêm um padrão histórico de alta concorrência⁶² que as tornam, conseqüentemente, excludentes e elitistas.

Para além das questões de acesso à universidade pública, a literatura especializada chama atenção para a configuração de um “modelo central” de educação jurídica (PÔRTO, 2000) que, em diversos aspectos, contribuem para a nossa analogia entre as faculdades de Direito e os latifúndios. Destaca, também, a relação entre tais debates de cunho educacional e a lógica de reprodução dominante nas engrenagens que estruturam, de maneira hierárquica, as profissões e posições de poder no terreno Direito (ALMEIDA, 2015; ENGELMANN, 2006; SADEK, 2006; VIANNA, 1997). Finalmente, apontam para a íntima associação entre tais processos e a própria democratização do campo, identificando, com base em pesquisas de composição social, “o polo dominante do cenário jurídico brasileiro como um espaço de circulação, ação e reprodução das elites capazes de controlar a administração e a reforma do aparato estatal de Justiça”. (ALMEIDA, 2015, p. 645).

Não nos cabe adentrar de maneira profunda nestas discussões, que demandariam pesquisas e incursões teóricas e bibliográficas próprias. Parece-nos fundamental, entretanto, oferecer ao leitor um panorama que contextualize os cursos de Direito instituídos via Pronera neste cenário mais amplo da educação jurídica e das discussões que a atravessam. É a partir desta contextualização que poderemos prosseguir sustentando o argumento, central a este trabalho, de que o objeto empírico em análise vincula o tema e a bandeira da democratização da terra à democratização da educação e do Direito.

No presente capítulo, objetivamos oferecer um quadro panorâmico sobre as discussões acima levantadas para que, então, possamos refletir sobre o encontro entre os latifúndios jurídicos e a Educação do Campo, que em muitas dimensões coloca em xeque, ou ao menos relativiza, alguns paradigmas do modelo central da educação em Direito. Com este panorama, teremos as bases necessárias para situar e compreender as dinâmicas que possibilitaram a criação da turma Evandro Lins e Silva, na Universidade Federal de Goiás.

Objetivamos, também, analisar esta experiência pioneira sob o prisma dos movimentos sociais e demais atores que estiveram envolvidos na elaboração e nas negociações do primeiro projeto apresentado ao Incra e à universidade. Interessa investigar, para além dos âmbitos educacionais e burocráticos que permeiam tal processo, as motivações inerentes a ele. Afinal, por que e como surge a demanda pela criação dos cursos de Direito na institucionalidade do Pronera? Após tentar responder a tal questionamento, ou ao menos buscar sinalizar reflexões que contribuam neste sentido, adentraremos na experiência de formalização da turma em si, dando especial atenção ao processo de judicialização que a atravessou com o intuito de deslegitimá-la política e constitucionalmente.

⁶² De acordo com o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), Direito foi o segundo curso mais concorrido no processo seletivo de 2020, repetindo o ranking de anos e ficando atrás, apenas, de Medicina. Naquele ano, foram mais de 146.000 inscritos para uma oferta de 6.900 vagas em todo o País. (<https://folhadirigida.com.br/empregos/noticias/empregos/sisu-divulga-os-cursos-mais-procurados-pelos-candidatos> - Acesso em 30/08/2020).

3.1 Comentários sobre a Educação Jurídica no Brasil

Uma discussão aprofundada sobre a história e as características da educação jurídica no Brasil escapa às possibilidades desta tese. No entanto, alguns breves comentários feitos com base na literatura especializada merecem ser tecidos em prol da contextualização de nosso objeto empírico. Os cursos de Direito instituídos via Pronera, afinal, são emblemáticos no sentido de que avançam a política pública para um terreno até então desconhecido, e potencialmente conflitivo, do ensino superior. Primeiro, porque rompem com a lógica até então naturalizada de que as graduações ofertadas pelo Programa deveriam se relacionar diretamente com o mundo agrário ou agrícola ou com as licenciaturas para atender as demandas da Educação do Campo. Segundo, porque, como já mencionamos, o Direito e suas faculdades em universidades públicas carregam em si características materiais e simbólicas que, tradicionalmente, os mantiveram apartados das classes populares.

Os primeiros cursos de Direito no Brasil datam de 1827, quando foram criadas as Academias de Direito em São Paulo e em Olinda⁶³. De acordo com Machado (2009), a criação destas faculdades vincula-se intimamente à necessidade, pós-Independência, de formar quadros em território brasileiro para assumir os “postos de comando na estrutura burocrático-administrativa e jurídico-política do Estado” (p. 85).

Sobre este processo, Belarmino (2011) destaca que, como se poderia esperar, os cursos de Direito nascem atrelados aos setores economicamente dominantes e, portanto, alinhados com os interesses da elite agrário-comercial brasileira, de feição conservadora, que via no ideal de emancipação nacional uma possibilidade para garantir mais privilégios. O autor sinaliza, neste sentido, para a aparente contradição entre o estudo do Direito como ferramenta emancipatória e instrumento de fortalecimento dos “novos donos do poder” (p. 55).

Está nesta contradição a genealogia da educação jurídica brasileira que, ainda que sob forte influência acadêmica das universidades portuguesas e da ideologia liberal europeia, pôs em marcha um modelo de liberalismo bastante próprio às especificidades políticas e sociais do Brasil daquele momento. Algo que, já num período republicano, Almeida (2017, p. 878) caracteriza como “uma adaptação grosseira da ideologia liberal-positivista” conformadora de um “positivismo jurídico periférico próprio à periferia latino-americana do capitalismo”. Nas palavras da autora,

Quanto ao ambiente ideológico das faculdades de Direito, é de se reconhecer o conservadorismo e a elitização por meio dos quais ocorre a socialização daqueles que serão responsáveis pela “correta aplicação das leis” em nome do “bem comum” e da “paz social”. (...) as especificidades do modo como esse projeto se configurou no Brasil e na América Latina, com o tom personalista e conservador próprio das nossas elites, deve ser compreendido de forma imbricada no desenvolvimento dependente do capitalismo que se consolidou aqui, conforme as teses de Florestan Fernandes. Afinal, se o regime democrático e a nova concepção das relações de trabalho passam a ser uma necessidade do ocidente liberal, igualmente necessários eram os arranjos que

⁶³ Hoje, Faculdades de Direito da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife (UFPE).

justificavam, entre outras coisas, a escravidão do povo africano nas nossas terras para a divisão internacional do trabalho então vigente (ALMEIDA, 2017, p. 878)

Seguindo a mesma linha argumentativa, Wolkmer (1999) sintetiza estas origens da cultura jurídica brasileira afirmando-a como um “bacharelismo liberal”. Significa dizer, resumidamente, que havia em curso naqueles primeiros momentos de formação das graduações em Direito um processo de complexa conciliação ideológica entre características patrimonialistas e liberais que resultava, ao mesmo tempo, numa tradição liberal-conservadora de feição jurídico-institucional formalista, retórica e ornamental.

Outra característica deste bacharelismo liberal, mais especificamente relacionado ao ensino jurídico, relaciona-se, paradoxalmente, à sua tendência inicial ao “extra ensino”. Sobre este aspecto, Sérgio Adorno (1988) chama atenção para o fato de que os primeiros cursos de Direito no Brasil privilegiavam uma formação mais política e menos técnica e que, não por acaso, estabeleceu-se, desde então, uma afinada relação entre os cargos políticos e os bacharéis egressos das tradicionais faculdades. Cumpre sublinhar que esta relação permanece bastante sólida, uma vez que, como aponta a já citada pesquisa realizada por Almeida (2015), é considerável a quantidade de bacharéis em Direito presentes nos quadros legislativos do Estado brasileiro atual⁶⁴.

Com a guinada epistemológica ao positivismo ocorrida no período republicano, este imbricamento entre Direito e política nos cursos superiores fica, ao menos no plano pragmático e discursivo, relegado a uma condição de excepcionalidade ou causalidade. Apresentamos um pouco desta discussão no primeiro capítulo da presente tese, mas não custa lembrar que a perspectiva jurídico-positivista encontra sua expressão máxima na Teoria Pura do Direito elaborada por Kelsen (1998). Em linhas muito gerais, trata-se de uma compreensão do Direito enquanto ciência referenciada em um método rigoroso pautado nos pressupostos da objetividade, da neutralidade, da impessoalidade e da própria dogmática.

Coerente com a “adaptação grosseira” do liberalismo ao contexto nacional, também o positivismo jurídico, como todas as “novas ideias” do século XIX, assumiu “ridículos particulares” (SCHWARTZ, 2000, p. 38 *Apud* ALMEIDA, 2017, p. 878) ao chegar no Brasil e na América Latina de uma forma geral. Referenciando-se na obra de Sérgio Buarque de Holanda, para quem “a ideologia impessoal do liberalismo jamais se naturalizou entre nós”, Almeida, retomando seu conceito de positivismo jurídico periférico, afirma que:

(...) a adaptação do positivismo jurídico no Brasil ocorreu por meio da “cordialidade” que se expressa na nossa tendência ao personalismo, de todo conformada por uma mentalidade doméstica. A cordialidade consiste, portanto, num elemento constitutivo da “praga do bacharelismo”, na expressão de Sérgio Buarque de Holanda, à qual nunca correspondeu uma formação intelectual sólida (ALMEIDA, 2017, p. 878-879).

⁶⁴ A autora elabora tipos ideais para categorizar a composição das elites jurídicas. Neste caso, se refere aos “bacharéis-políticos”, que possuem formação em Direito, mas atuam predominantemente na política. Esta tipificação colabora para o argumento de que, apesar da massificação dos cursos de Direito, há baixa aderência profissional dos egressos em carreiras propriamente jurídicas.

Os autores até então citados concordam que, em grande medida, esta “praga do bacharelismo” exerceu, e continua exercendo, grande influência nos cursos de Direito, sendo inclusive responsável pela propagação dos chamados “manuais” que constituem a matéria-prima de instrução daqueles que estudam a ciência jurídica. Sobre isso, e numa interpretação bastante crítica desta tradição e de suas consequências no campo da educação e das carreiras a ela subsequentes, Almeida (2017) segue sua explanação:

As aspirações positivistas às ideias claras, lúcidas e definitivas representaram para nós um “repouso para o espírito”. Entre os juristas, essa espécie de licença para não pensar, por assim dizer, conformou-se como um pano de fundo do positivismo jurídico brasileiro, com as devidas ornamentações em latim. A valorização da retórica é, portanto, um traço característico das nossas elites, e por isso se encontra presente de modo tão marcante no ensino jurídico. (...) Através dos manuais (de Direito), o bacharelismo retórico encontra o devido repouso para os estudos do Direito de forma fácil e rápida, sem maiores esforços, com soluções teóricas que estejam à mão. (...) O positivismo jurídico foi vulgarmente adaptado ao Brasil como um dogmatismo barato, manualesco e paralisante, mas de todo disposto aos favoritismos personalistas e ao reforço dos compromissos com as classes dominantes (p. 882).

A autora justifica sua interpretação com base em pesquisas empíricas realizadas com estudantes de Direito e em análises sobre a composição social das carreiras jurídicas, mas não nos cabe segui-la por esta linha, pelo menos neste momento. Por enquanto, atende aos nossos objetivos de entender as características gerais que estiveram presentes na formação de nossa cultura jurídica e, especificamente, o papel das primeiras faculdades na consolidação deste processo.

Dando continuidade a esta sucinta, mas necessária, linha cronológica sobre os caminhos da educação jurídica no Brasil, outro momento que figura como emblemático neste percurso diz respeito à sua significativa expansão ocorrida no final dos anos 1960 e na década seguinte, durante o regime ditatorial. Esta expansão não se restringiu aos cursos de Direito, já que a Reforma Universitária (Lei 5.540), realizada em 1968, buscou promover uma massificação, relativa ao quantitativo de estudantes, nas universidades públicas. Acompanhando esta intenção, em termos pedagógicos e ideológicos, a Reforma incitou uma ressignificação dos objetivos do ensino superior, que deveria se pautar primordialmente pelos interesses do mercado de trabalho. Neste sentido, a ênfase à “rentabilidade educacional, mediante uma crescente marginalização das atividades criativas e críticas” (FARIA, 1991, p. 11) deu a tônica ao período e, evidentemente, encontrou eco também nas faculdades de Direito.

A ideia de uma educação utilitarista, pragmática, despolitizada e técnica é, afinal, bastante afim ao positivismo jurídico “periférico” que acima apresentamos. Em concordância com esta afirmação, Belarmino e Machado, sobre este período, afirmam que:

Pela primeira vez, com tanta ênfase, os cursos de ciências humanas, para seguirem a formatação das ciências exatas e tecnológicas, assumem uma fricção de descontextualização e individualização (tão cara atualmente aos cursos jurídicos), agora com fundamento no “mercado de trabalho”, mas também para suprimir (novamente) as carências de quadros da administração pública, ambos em expansão (BELARMINO, 2011, pg. 60).

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 (...), traduzindo-se, em última análise, num simples projeto pessoal sem nenhuma dimensão pública ou social, (MACHADO, 2009, p. 161 *Apud* Belarmino, 2011, p. 61).

Se por um lado os autores citados acima chamam atenção para a relação entre uma educação jurídica tecnicista e descontextualizada e o mercado de trabalho das carreiras próprias ao campo, por outro, pesquisadores como Werneck Vianna (1997) e Engelmann (2006) avaliam que a expansão universitária ocorrida na década de 1960 também deve ser olhada pelo viés de sua influência na diversificação social do campo jurídico. Engelmann, inclusive, argumenta que esta diversificação está em certa medida associada ao surgimento de clivagens ideológicas e disputas por novos sentidos de justiça e da prática judicial que, um pouco mais tarde, impulsionariam movimentos de associativismo profissional e as próprias discussões sobre o pluralismo jurídico e o potencial emancipador do Direito “alternativo”.

Ainda durante o período da ditadura, a grade curricular dos cursos do Direito passou por uma reforma, materializada na Resolução nº 03/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE). Embora houvesse certa expectativa sobre as mudanças que poderiam ocorrer em consequência desta normativa, que, dentre outros aspectos, estabelecia um currículo mínimo com disciplinas introdutórias interdisciplinares e espaço para a oferta de cadeiras eletivas, prevalece na literatura um consenso de que, na prática, o *modus operandi* do ensino jurídico permaneceu aliado às tradições e pouco incorporou as brechas que potencialmente se abriram com a reforma (RODRIGUES, 1993; MARTÍNEZ, 2006).

O processo de expansão da educação jurídica, com as devidas consequências a ela relacionadas, se intensifica nos anos 1980 e 1990, quando também acontecem importantes reformas institucionais e processuais do Judiciário, que culminam na Emenda Constitucional nº45/2004⁶⁵.

Como é de se esperar, a contradição que se desenvolve nestas décadas diz respeito às efervescências políticas e sociais do período de redemocratização, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e o progressivo ascenso das políticas neoliberais num

⁶⁵ Entre outras medidas, a Emenda Constitucional nº45/2004 criou o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e adotou o instituto da repercussão geral dos recursos extraordinários, que permite uniformizar a interpretação constitucional e vincular sua aplicação às instâncias inferiores, evitando que a Corte decida múltiplos casos idênticos sobre a mesma questão constitucional. Além disso, garante a segurança jurídica, pois as decisões de todas as instâncias do Judiciário sobre determinada matéria passam a ser uniformes. (<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=393561>, acesso em 12/09/2020).

momento subsequente. Neste sentido, caminharam praticamente *pari passu* discussões fundamentais sobre a educação jurídica e o papel do Direito no Estado democrático e o aumento das iniciativas relacionadas a expansão do ensino de caráter mercantil e privatista.

Como destaca Almeida (2017), a década de 1980 concentra uma vasta produção no campo das teorias críticas do Direito, sobre as quais fizemos menção no primeiro capítulo desta tese. A autora argumenta que, a despeito das disputas e diferenças entre tais formulações teóricas, há entre elas um acordo na compreensão de que o paradigma tradicional do Direito e da educação jurídica, em crise, deveria ser superado de maneira a conjugar os objetivos de emancipação e transformação social. Trata-se de todo um conjunto de elaborações reflexivas e experiências práticas que, propulsionadas pelo debate sobre o pluralismo jurídico emergente ainda nos anos 1970, podem ser sintetizadas sob a alcunha do Direito alternativo. Deste campo crítico que se fortalece nos anos 1980, com destaque para as contribuições de Roberto Lyra Filho, Roberto Aguiar, José Geraldo de Sousa Júnior, Luis Alberto Warat e Antônio Carlos Wolkmer, nasce, por exemplo, o Direito Achado na Rua e diversas iniciativas de assessoria jurídica universitária popular (Ajup) alinhadas com este momento histórico.

Também na década de 1980, foi criada a Comissão de Especialistas em Educação Jurídica no Ministério da Educação. Com o objetivo de elaborar uma nova proposta de currículo mínimo para os cursos de Direito, o grupo apresentou um projeto de grade curricular⁶⁶ que não chegou a ser implementado naquele momento, mas serviu de base e acúmulo para que se editasse, já em 1994, a Portaria nº 1886, apontada como um importante marco da mudança curricular da educação jurídica. Lopes dos Santos (2002, p. 45) destaca alguns pontos importantes desta regulamentação:

Aumento da carga horária mínima; preocupação especial com os cursos noturnos, interligação obrigatória entre ensino, pesquisa e extensão; previsão de atividades complementares; 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; (...) estágio supervisionado de prática jurídica, com previsão de criação de Núcleos de Prática Jurídica; previsão de estágio profissional extracurricular (...).(grifos nossos)

Embora em 2004 uma nova regulamentação⁶⁷ tenha entrado em vigência, desta vez como resultado de discussões sistematizadas de maneira mais proeminente pela Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) e pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, Belarmino (2011) afirma que as modificações em relação à Portaria nº 1886 não

⁶⁶ Nesta proposta, a grade dividia-se em quatro grupos de matérias: a) básicas (Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração); b) formação geral (Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica; Filosofia do Direito; Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado); c) formação profissional (Direito Constitucional, Civil, Penal, Comercial, Administrativo, Internacional, Financeiro e Tributário, do Trabalho e Previdenciário, Processual Civil e Processual Penal) e d) habilitações específicas (com pelo menos duas áreas para atender às necessidades sócio-regionais) (BELARMINO, 2011, p. 63).

⁶⁷ Resolução nº 09/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito.

são substantivas. O autor identifica, também, uma contradição entre essa normativa, considerada relativamente avançada e “bem intencionada”, e o avanço das políticas neoliberais na educação, que em muito atingiram o campo do Direito.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, os grifos no trecho supracitado lançam luz sobre uma tentativa importante de ressignificação da estrutura curricular e extracurricular das graduações, tornando-as mais permeáveis, inclusive, ao acolhimento de propostas como a do Pronera. Por sua vez, o segundo aspecto mencionado refere-se tanto ao *boom* do ensino jurídico privado, quanto à saturação do mercado profissional para os advogados, ambas variáveis com repercussão na dimensão educacional que por ora analisamos. No bojo desta repercussão, Rodrigues (1993) destaca a tendência a uma reorientação dos cursos no sentido de se tornarem preparatórios para carreiras públicas, ainda que, haja vista a seletividade deste campo, parte significativa dos egressos formam um “exército de reserva de formados tendentes à proletarização” (p. 30).

É precisamente neste sentido que Almeida (2015) argumenta que, não obstante a massificação da oferta dos cursos de Direito, o círculo das elites jurídicas continuou restrito aos egressos de poucas e tradicionais faculdades⁶⁸. Sua interpretação acerca desta situação se alinha ao que anteriormente apresentamos como o “emblema mítico” que constitui o campo. É o que nos sugere o trecho a seguir:

O círculo das faculdades de elite é capaz de produzir e reproduzir elites não só pelo valor simbólico dos diplomas dessas faculdades – relativamente mais valorizados quanto mais se tornam espaços seletivos e exclusivos em um sistema massificado de oferta de ensino superior -, mas também pela incorporação de sentidos de notoriedade e exclusividade (presentes em símbolos, ritos e tradições locais), pela constituição de redes de relacionamento e compartilhamento de capitais simbólicos intergeracionais e entre estudantes de diferentes origens sociais (reavivadas pelas memórias da presença de juristas ilustres em determinadas turmas ou anos de ingresso), pelo aprendizado da erudição e do humanismo diletante e pelo treino político do movimento estudantil (ALMEIDA, 2017, p. 650).

Para além da dimensão da qualidade da formação técnica que estas faculdades tradicionais oferecem como capital acadêmico, a autora menciona, na linha de Bourdieu, a importância dos capitais simbólicos, sociais e políticos para a reprodução dos quadros que tendem a ocupar os espaços de maior prestígio das carreiras jurídicas. Ela destaca também que, à banalização dos diplomas de graduação pela expansão do ensino superior nos anos 1990, as estruturas de dominação do campo jurídico responderam com a valorização dos títulos de mestrado e doutorado, afinando ainda mais os canais de acesso a tais capitais.

⁶⁸ As faculdades de Direito fundadas durante o Império, as faculdades católicas dos anos 1940 e 1950 e algumas poucas faculdades públicas e privadas fundadas nos anos 1960. A autora sistematiza tais faculdades com base em pesquisa sobre as instituições de ensino de origem dos ministros do Supremo Tribunal Federal, do Conselho Nacional de Justiça, do Superior Tribunal de Justiça e do Tribunal Superior do Trabalho.

Esta lógica permanece dominante nos dias atuais. Das quase 1.300 faculdades de Direito existentes no país, mais de 80% em instituições privadas de ensino, apenas 139 possuem o selo de qualidade da Ordem dos Advogados do Brasil, que as avalia com base nas notas dos cursos conferidas pelo MEC e nos índices de aprovação do seu exame nacional⁶⁹.

Silva; Serra (2017, p. 2625) acrescentam a este contexto de “proliferação em massa das graduações, sem correspondência qualitativa e de atuação profissional dos alunos egressos”, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni)⁷⁰, em 2004, aliado à política de Financiamento Estudantil (FIES)⁷¹. Neste sentido, argumenta-se que o Prouni, criado para suprir a baixa oferta de vagas em universidades públicas, tem reflexos diretos no modelo e na qualidade do ensino universitário privado, que prioriza o lucro e, em geral, oferta um ensino “pasteurizado” já bastante afim à tendência tecnicista e certificatória dos cursos jurídicos associados ao funcionamento do mercado. Não nos cabe, neste espaço, entrar no mérito das discussões que defendem ou criticam tais políticas, mas nos importa reconhecê-las, como sugerem as autoras, em sua dimensão de incentivo a esse processo de mercantilização da educação e dos bacharelados em Direito que viemos sinalizando com a trajetória apresentada.

De toda esta discussão importa apreender, no escopo desta tese, que embora se possa falar em uma tradição dominante de educação jurídica pautada primordialmente por suas fiéis raízes liberais, positivistas e tecnicistas à brasileira, esta linha cronológica que vimos delineando é permeada de uma série de variáveis que ultrapassam a simplificação e a generalização típicas aos esforços de síntese de processos sociais complexos. No entanto, quando atentas aos perigos do reducionismo, tais linearizações se prestam ao papel fundamental da contextualização e indicam regras e padrões que caracterizam o campo, conferindo a ele a tônica contra a qual as disputas e exceções se desenvolvem e ganham notoriedade enquanto objetos de análise. É seguindo este fio argumentativo que o tópico seguinte discutirá o encontro do chamado “modelo central” da educação jurídica com a Educação do Campo.

3.2 O Encontro do Modelo Central da Educação Jurídica com a Educação do Campo

Não obstante as óbvias heterogeneidades existentes nas faculdades, a literatura à qual tivemos acesso para construir esta síntese coincide em identificar o que costuma ser chamado “modelo central da educação jurídica”. Esta espécie de denominador comum, embora não possa ser generalizada, nos oferece uma visão privilegiada do terreno sobre o qual os movimentos sociais do campo avançam quando demandam a criação de graduações em Direito em universidades públicas no âmbito do Proner. O encontro da Educação do Campo com este modelo é paradigmático, pois, em diversos aspectos, confronta valores, princípios, metodologias e práticas diametralmente opostos a ele.

⁶⁹ A aprovação no exame da OAB tornou-se obrigatória para o registro profissional em 1994. Em 2001, a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB criou um programa de análise dos cursos de Direito no Brasil.

⁷⁰ O ProUni, criado pela Lei 11.096/2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

⁷¹ O FIES é um programa do MEC, instituído pela Lei 10.260/2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos.

Especialmente no bojo das teorias críticas do Direito, a compreensão de que o ensino jurídico obedece a um padrão histórico acrítico, dogmatista, formalista e comprometido com as elites é consensual. Apesar de reconhecer este padrão, Almeida (2017, p. 873) problematiza este consenso retomando o debate sobre a forma jurídica:

O passo seguinte a este diagnóstico é defender outro modelo de direito a ser construído e ensinado, um “direito emancipatório”, por assim dizer, voltado à transformação social. Quero aqui problematizar as limitações desse empreendimento, argumentando pelos laços constitutivos do direito com a sociedade de classes e o conseqüente modo como esses vínculos se expressam na educação jurídica. O ensino do direito, ao difundir e reforçar a crença de que o direito consiste num sistema de normas lógico, neutro e independente dos demais âmbitos da vida social, cumpre com certas funções indispensáveis à reprodução da sociedade de classes.

E continua:

O nosso problema frente à educação jurídica não é exatamente o fato de ela ser muito dogmáticas, abstrata, positivista, alheia aos problemas do povo, etc. Ela é tudo isso, mas não pode deixar de sê-lo. Ela não pode ser “salva” dessa crise, nem mesmo por algum tipo de direito crítico ou emancipatório. Enquanto a totalidade social da qual o complexo jurídico é parte prosseguir marcada pelos antagonismos que lhe são fundantes, o ensino jurídico expressará de modo funcional a maneira de lidar com esses antagonismos (ALMEIDA, 2017, p. 900).

O problema posto pela autora, discutido teoricamente no primeiro capítulo desta tese, muito nos interessa na medida em que as turmas de Direito do Pronera se constroem como proposta amadurecida não só no campo da EdoC, mas também nos círculos e redes de construção crítica do Direito e das experiências de educação jurídica. Já afirmamos em outro momento que menos nos importa perseguir a “verdade” sobre o caráter emancipador, ou não, do objeto em tela do que analisá-lo em sua materialidade, tal como é, com todos os seus desafios, impasses, contradições e possibilidades. De qualquer maneira, o exercício de reflexão proposto nos serve como âncora para que possamos transitar entre o modelo central da educação jurídica e a Educação do Campo destacando as provocações e inovações que emergem deste encontro sem, no entanto, perder de vista a natureza do Direito. Que a contradição esteja posta de maneira inerente à sua própria condição, não significa, afinal, que não haja espaço para disputas, avanços e instrumentalizações políticas importantes para as dinâmicas de transformação social.

Partindo deste pressuposto, nos valem da categorização feita por Pôrto (2000) para identificar as principais características do modelo central da educação jurídica no Brasil: descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade. Tais categorias apenas organizam algumas das ideias que já foram apresentadas no tópico anterior, mas dedicaremos a elas algumas linhas com o intuito de interpretá-las, também, à luz da EdoC e do nosso objeto de estudo.

A ideia de “descontextualização” está relacionada à percepção da distância que afasta o saber jurídico acadêmico da realidade material, ainda que as relações do Direito se deem no mundo concreto. Este distanciamento se manifesta tanto no que se ensina, reproduz e discute nas salas de aula, quanto no seu descompromisso prático correlato. Sobre este aspecto, Roberto Lyra Filho (1980) aciona a compreensão de que o fenômeno jurídico, tratado com status de autonomia, objetividade e auto referência, se aparta do contexto histórico-social como uma entidade abstrata e mítica, para retomarmos a analogia feita no início deste capítulo. Belarmino (2011) também sinaliza que esta característica de descontextualização própria ao modelo central da educação jurídica também se nota na negação do pluralismo jurídico e, conseqüentemente, na adoção de uma “pedagogia do ocultamento” que não reconhece o Direito para além das instâncias estatais de resolução de conflitos. Contribuindo para este debate, Warat; Cardoso (1977), por sua vez, associam este padrão de formação à invisibilização do próprio contexto dos estudantes, considerado indiferente para o cumprimento dos objetivos do curso.

Não é difícil perceber, com base em toda a discussão apresentada neste capítulo, que a EdoC parte da contextualização e da realidade material dos processos educativos, associados intimamente à totalidade dos processos sociais, para construir seus fundamentos teóricos e sua práxis político-pedagógica. A EdoC emerge de dinâmicas e demandas concretas das populações rurais organizadas em movimentos sociais e seus projetos se baseiam na defesa incontornável de uma educação orientada pelas especificidades de seu contexto e, por suposto, de seus educandos.

Como veremos mais adiante, o edital de seleção da primeira turma de Direito no âmbito do Pronera faz referência explícita à necessidade de relacionar o campo jurídico com tais especificidades. Ao adentrarmos na empiria das turmas Evandro Lins e Silva e Fidel Castro, poderemos perceber de maneira mais exata as distâncias que se estabelecem entre a palavra do edital e a prática universitária institucional, previamente concebida e não tão flexível. No entanto, também será possível apontar elementos da experiência que certamente contribuem para provocar e questionar o insulamento do modelo central da educação jurídica desde o viés da valorização do contexto na prática educativa. Este encontro entre as distintas racionalidades é muitas vezes descrito na fala dos estudantes sobre o cotidiano das salas de aula, como nos trechos que destacamos a seguir:

O desafio é estudar o Direito de uma forma diferente. O Direito é muito dogmático, muito fechado, muito codificado e a gente vai pra uma outra vertente. Essa coisa de interpretar a lei de uma forma contextualizada. A gente não tá ali só pra ler e comer o código, a gente tá ali pra entender o código, seu contexto e como ele vai ser aplicado para os nossos, para as nossas bases (Olívia, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 26/06/2020).

Eu acho que é uma contribuição muito importante pro Direito, pra academia, para as estruturas físicas onde a gente passou. A gente sempre acaba virando referência. O nosso debate sobre o Direito é algo mais amplo, no sentido de conhecer a realidade como ela é, e a gente conhece da perspectiva da violação dos direitos. A nossa perspectiva é real e não aquela coisa simulada que a maioria dos alunos das turmas regulares estão acostumados. O professor

monta um caso teórico, abstrato e apresenta. Com a gente não. A gente estuda Direito do trabalho e fala das nossas demandas diárias no campo, a gente vai falar da nossa luta pelo acesso à terra, à moradia. A gente fala de nós, a gente fala de como não funciona o Direito. (...) Quando vem uma turma Pronera que faz mística, reivindica, diz não dentro de uma estrutura muito quadrada, isso mexe. A gente tem professores, principalmente do Direito Civil, que param pra conversar com a gente. Nunca tiveram a oportunidade de conhecer a realidade do que é a violação de direitos. Muda a estrutura (Alexandra, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 29/06/2020).

O dogmatismo⁷², segunda categoria elaborada por Pôrto (2000) para caracterizar o modelo central da formação jurídica brasileira, já foi bastante discutido nos capítulos anteriores. Diz respeito à enunciação acrítica, incontestável e irrefutável dos chamados “dogmas”, que “etimologicamente assinalam, primeiro, uma tese ou doutrina e, depois, uma regra ou norma, como a própria lei, a cuja imperatividade atribui um caráter irretocável” (LYRA FILHO, 1980, p. 11). A descontextualização é intrínseca ao dogmatismo, já que há nele um mecanismo de desvinculação entre a normatividade e a esfera político-social. O ponto central desta segunda categoria, no entanto, é o mecanismo tautológico que estabelece a relação entre o Direito e o Estado. É o que explica Belarmino (2011, p. 70):

Essa imperatividade intocável do dogma comumente utilizado nos cursos jurídicos 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 autorreferência, 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. (...) O dogmatismo retira, portanto, a possibilidade de discussão desses pressupostos críticos.

Na educação jurídica, o dogmatismo se faz presente como braço natural da tradição positivista consolidada nas faculdades de Direito desde o período republicano, como vimos no tópico anterior. Reverbera na dinâmica “manualesca” da transmissão de saber e, principalmente, na redução do estudo do Direito à sua concepção hegemônica e estatal. Alguns autores, como os já citados Lyra Filho (1980) e Almeida (2017), concordam na compreensão de que mais do que meramente uma característica própria à natureza do campo, este dogmatismo está a serviço de uma função político-ideológica

⁷² O dogmatismo, tal como acionado por Pôrto (2000), difere da dogmática jurídica, compreendida como uma das técnicas para produzir soluções e mecanismos para um estudo sistemático das normas em vigor.

que, sob a legitimidade de uma suposta neutralidade axiológica, vincula-se a interesses de classe.

Há nesta reflexão uma percepção de que o dogmatismo é, portanto, um problema para a educação jurídica na medida em que parte de um “equivoco fundamental” sobre o próprio Direito e, com base neste equivoco, desenvolve “vícios metodológicos” e “defeitos de pedagogia” difíceis de serem reparados (LYRA FILHO, 1980, p. 5). À luz desta compreensão, o diagnóstico é que a formação dos futuros profissionais careceria, nestes moldes, de uma percepção dialética do fenômeno jurídico e tenderia à conformidade com o *status quo*. Ao refletir sobre essa problemática, o autor desenvolve a ideia de “dialética social do Direito”, centrando-a na tese de valorização da conflitualidade como chave para a sua desmistificação ideológica e epistemológica. Para ele, não se trata de refutar *a priori* a produção jurídica estatal, mas de percebê-la e analisá-la na dimensão de conflito que se estabelece nos processos histórico-sociais de construção da legalidade e da legitimidade das normas que se tornam vigentes.

O caráter ontológico do debate sobre o dogmatismo é demasiado complexo e o estamos acionando de maneira simplificada e instrumental para pensá-lo em relação com o nosso objeto de pesquisa. Nesta linha, a proposta de uma visão dialética do Direito, que o entenda imerso em uma totalidade conflitiva que extrapola o fenômeno “essencialmente” jurídico, se aproxima bastante da discussão que vimos pautando sobre os usos do Direito por movimentos sociais e, especificamente, sobre a Educação do Campo e as turmas instituídas pelo Pronera. Isto porque o reconhecimento de um padrão dogmático, autorreferenciado e intrinsecamente atrelado à hegemonia estatal não pode pressupor, acriticamente, sua origem apartada do processo histórico. Esta interpretação se abre às possibilidades insurgentes de acionamento do campo jurídico e das estratégias que se desenvolvem no âmbito Estado, também ele considerado de maneira menos essencial e mais dialética.

Os cursos de Direito que estamos analisando, orientados pela EdoC, provocam de diversas maneiras o exercício teórico e prático deste fio interpretativo. Isto ocorre, por exemplo, pelos atritos e aprendizados que derivam do encontro do modelo central da educação jurídica com a Pedagogia da Alternância e outros dispositivos curriculares e político-pedagógicos que ressignificam os tempos, métodos e sentidos da construção do conhecimento. Ocorre, também, pelo reconhecimento de que a apropriação técnica e crítica deste dogmatismo, em seus ritos e conteúdos, é necessária e estratégica enquanto parte fundamental da formação cujo objetivo é utilizar o Direito a serviço das classes populares. As turmas do Pronera, com as suas especificidades, formas de estar nas universidades e expectativas de atuação profissional, questionam e provocam os vícios do dogmatismo. Érika Macedo Moreira, professora e atual coordenadora da turma Fidel Castro, suscita um interessante debate, que mais adiante aprofundaremos:

Do ponto de vista da universidade, é muito interessante ver que a gente tá promovendo um deslocamento epistêmico. A gente estudava sobre os movimentos sociais e agora a gente contribui com o processo de formação daqueles e daquelas que serão os intelectuais orgânicos dentro das organizações. Serão eles que estarão escrevendo sobre os seus processos. E aí eu acho que a gente tem um duplo desafio dentro desse deslocamento epistêmico: do ponto de vista da universidade, entender esse novo lugar, como que você atua nesse processo de formação. Isso envolve ter criatividade, rever suas práticas metodológicas,

pedagógicas, entender como você estimula um processo de ensino-aprendizagem que de fato seja troca. E o desafio pra eles, dentro desse deslocamento epistêmico, seria esse processo de amadurecimento teórico-metodológico. Como você sai do plano da narrativa, da mera descrição, para a problematização da sua realidade. A gente ainda vive esse desafio (Érika Macedo Moreira, professora da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 24/05/2019).

Finalmente, a terceira categoria sintetizada por Pôrto (2000) para elencar as principais características do modelo central da educação jurídica é “unidisciplinaridade”. Diretamente relacionada às categorias anteriores, diz respeito ao insulamento curricular e disciplinar dos cursos de Direito, que têm nas normas, entendidas na dinâmica tautológica e dogmática abordada acima, seu objeto privilegiado. Para além desta pretensa autonomia do campo jurídico em relação a outros conhecimentos científicos, Warat; Cardoso (1977) também chamam atenção para a fragmentação das cadeiras que compõem a formação em Direito, argumentando que não há entre elas nenhum esforço de diálogo e que, portanto, o conhecimento que produzem também são fragmentados.

Ao contrário deste padrão unidisciplinar, a Educação do Campo é eminentemente interdisciplinar e transdisciplinar. Como já pudemos discutir, estes aspectos estão na base da Pedagogia da Alternância e, mais detidamente, encontram-se na própria genealogia dos projetos educativos desenvolvidos pelos movimentos sociais rurais como parte das lutas pela terra. De maneira mais específica ao caso dos cursos de Direito do Pronera, embora sua grade curricular precise obedecer às determinações gerais no MEC, diversas brechas puderam ser abertas e ocupadas no sentido de reafirmação dos princípios da EdoC. Dedicaremos a elas o capítulo seguinte, quando finalmente apresentaremos as experiências concretas das turmas de Goiás, mas por ora podemos ilustrar o argumento mencionando os “núcleos livres”, disciplinas eletivas comprometidas com o diálogo entre o Direito e outros saberes, e as viagens de campo a assentamentos e acampamentos, como atividades de pesquisa e extensão orientadas pelos temas discutidos em sala de aula. Ademais, muitos são os relatos de professores e estudantes sobre o impacto e a influência das turmas Pronera na própria condução das disciplinas, que teriam se tornado mais atentas à incorporação e à transversalização de temas afins ao coletivo.

Destacamos algumas falas de estudantes que apontam neste sentido de crítica à unidisciplinaridade e avanço nas experiências opostas a ela:

A gente tem as disciplinas de núcleo livre onde a gente consegue o debate. Mas acho que a gente conseguiu esse debate nas próprias disciplinas obrigatórias. Os professores se abriram bastante ao processo de dar aula pra turma e essa visão de um Direito mais específico acaba ocorrendo no dia a dia. É um processo que não ocorre em separado. Teve até um fato interessante. Uma professora, houve uma problematização de uma questão rural e ela não tinha ideia de como resolver. Isso gerou vários debates interessantes. A própria turma promove esses debates e provoca os professores. Os professores já entram sabendo que a turma vai cobrar, porque a turma pergunta muito, interage nas aulas. No final essa professora falou que aprendeu com a gente, foi até emocionante (João Rivas, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 30/06/2020).

Foi por conta da CPP (Comissão Político Pedagógica) que a gente pôde fazer alguns trabalhos de campo que foram muito importantes. O primeiro foi num acampamento no município de Santa Helena de Goiás, onde a gente conheceu a realidade de famílias acampadas, fez oficinas de base com elas, viu como o Direito tava envolvido naquela questão fundiária. A gente teve até uma palestra com o juiz que estava atuando no processo de desapropriação da fazenda. Depois os movimentos, juntamente com a turma e o Incra, articularam pra gente um trabalho de campo na questão previdenciária, num assentamento. O intuito da visita foi ver as demandas previdenciárias que tinham ali. A gente fez um trabalho de formação com as famílias (Marcela, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 26/06/2020).

A pesquisa realizada sobre as experiências concretas das turmas de Direito instituídas no âmbito do Pronera demonstram outras tantas práticas e embates teóricos interessantes de serem analisados nesta proposta de reflexão sobre o encontro do modelo central da educação jurídica com a Educação do Campo. Evidentemente, apesar de agora estarmos enfatizando dimensões positivas e de avanço destas experiências sobre a formação tradicional e hegemônica, este encontro não é simples e nem sempre se apresenta, na prática, em termos de permeabilidade e flexibilidade. São muitas as dificuldades e desafios que atravessam a realidade concreta da política pública no ambiente universitário, e não seria diferente no caso dos cursos de Direito, cujas especificidades pudemos discutir no capítulo 1 e neste esforço de síntese sobre a educação jurídica no Brasil.

Não obstante tal ressalva, acreditamos termos alcançado o objetivo de defender a hipótese de que a criação das graduações em Direito do Pronera constituem, pelo que representam em termos de vinculação com a EdoC, mas também pelo que representam em termos de “ousadia” dos movimentos sociais ao avançarem no campo da formação jurídica, um marco simbólico e paradigmático para a ocupação dos “latifúndios míticos” que apresentamos no início do capítulo. Doravante, já na intenção de preparamos o terreno para apresentarmos com mais acuidade as experiências em si, discutiremos como, efetivamente, a demanda por estes cursos de Direito se construiu e desenvolveu.

3.3 Direito e Pronera: Rompendo as Cercas da “Periferia Universitária”

Depois de termos percorrido as trajetórias da Educação do Campo e da educação jurídica, buscando estabelecer entre elas algumas pontes analíticas, podemos nos aproximar com mais propriedade de nosso objeto empírico de pesquisa: as turmas de Direito instituídas, no âmbito do Pronera, na Universidade Federal de Goiás. Aprofundaremos a análise das questões centrais da presente tese: como, quando e por quê, emerge a demanda por formação jurídica universitária para beneficiários da reforma agrária e da agricultura familiar? Que atores estão mobilizados neste processo e como se

articulam para elaborar proposta? Afinal, que proposta é esta e que motivações estão nela implicadas?

Ao longo dos capítulos anteriores, fomos sinalizando algumas hipóteses sobre tais questionamentos. Como fio condutor entre elas, argumentamos que os cursos de Direito são fruto do amadurecimento de uma histórica relação dos movimentos sociais rurais com o campo jurídico, mas também precisam ser compreendidos à luz dos processos próprios às dinâmicas das lutas sociais e seus repertórios de ação. Em ambos os casos, o pressuposto sobre o qual iniciamos esta investigação é o de que, em alguma medida, a formação em Direito seria estratégica aos movimentos e às suas pautas. Também partimos da ideia de que tal pressuposto se reforçaria nas constatações sobre as especificidades da educação jurídica nas universidades públicas e do histórico de cursos então oferecidos pelo Pronera no ensino superior. Em linhas gerais, a construção do objeto sobre o qual refletimos firmou-se sob a compreensão de seu caráter emblemático tanto em termos de estratégia de ação coletiva, quanto em termos de política pública e acesso à universidade por populações camponesas.

No que tange ao campo das políticas públicas, a formalização das graduações em Direito no âmbito do Pronera representa avanços tanto sobre aquelas específicas à educação e às ações afirmativas, quanto sobre as que incidem em temas do mundo rural. Isto porque, ao romper com os limites da periferia universitária reservada ao Programa (CAVALCANTE; SILVA, 2018), inaugura uma nova etapa da política educacional setorial da reforma agrária e, conseqüentemente, um novo tipo de inserção da população camponesa nas universidades.

Até então, como vimos, os bacharelados e licenciaturas celebrados pelo Pronera restringiam-se às áreas dedicadas diretamente ao universo agrário/agrícola e à formação de professoras/es para atuação nas escolas do campo. Desta engessada associação entre classe e possibilidades de destino profissional, depreende-se que o campo da luta pela terra e as políticas a ele vinculadas deveriam se limitar às questões de acesso, produção e permanência, o que não condiz com a compreensão de que as reivindicações dos grupos rurais extrapolam a dimensão pontual da terra e incidem sobre várias sortes de direitos qualificadores da reforma agrária e/ou da agricultura familiar.

Não à toa, a primeira turma camponesa de Direito instituída na UFG foi objeto de Ação Civil Pública (ACP 2008.35.00.013973-0/2017) instaurada pelo Ministério Público Federal (MPF) sob alegação de inadequação entre os objetivos do Programa e o curso, que não teria vinculação com a questão agrária. A desconstrução deste vínculo direto, observada ao longo da tramitação do processo judicial através das justificativas e interpretações construídas pela defesa, demonstra que, ao expandir o seu leque e defender a legalidade de fazê-lo, o Pronera, bem como as universidades e demais atores mobilizados em torno da demanda, reconhecem que a inclusão e o acesso ao conhecimento, para que sejam verdadeiramente democráticos, devem superar concepções conservadoras de política pública e campesinato.

Além da alegação de inadequação supracitada, questionamentos sobre a constitucionalidade da criação de turmas exclusivas para um setor específico da sociedade, passo além das políticas de discriminação positiva expressas no sistema de cotas, também fizeram parte das acusações que tentaram impedir o Pronera de prosseguir com sua intenção. Afinal, seria essa iniciativa uma ação afirmativa legítima ou violadora do princípio de igualdade? Seriam os/as beneficiários/as da reforma agrária e da agricultura familiar adequados ao perfil de público-alvo das ações afirmativas, ainda mais

a ponto de conquistarem o direito de formar turmas especiais fora de suas áreas diretas de atuação?

Evidentemente, os termos e argumentações mobilizados por ambos os lados envolvidos neste pleito são mais complexos dos que os que por ora sinalizamos, e a eles voltaremos em um momento seguinte. O que estamos querendo destacar, entretanto, é o fato de que as defesas e negociações acionadas em torno das acusações, procedidas pela conquista do direito de criação dos cursos, representa um esforço articulado de variados atores em torno de um objetivo comum que, por sua vez, irradia efeitos importantes: ao lograrem legitimar a expansão do Programa, ampliam e sofisticam compreensões sobre a Educação do Campo, os objetivos e métodos da luta pela terra e o público-alvo de políticas de inclusão. Além disso, nos demonstram que a análise de conflitos judicializados pode ilustrar de maneira pertinente a dimensão de disputa inerente às ações no campo do Direito.

Por um lado, toda esta movimentação caminha para o entendimento de que os cursos em tela, ainda que indiretamente vinculados à questão agrária, podem ser legalmente pertinentes aos objetivos do Pronera. Reside nesta afirmação, de maneira geral, a ideia de que as possibilidades de acesso ao conhecimento universitário não deveriam ser pré-estabelecidas com base nas origens da população concorrente. Por outro, é claro que, por se tratar de uma política pública setorial, o Programa precisa obedecer a certos princípios de coerência ao propor graduações especiais e, neste sentido, há toda uma tessitura específica de defesa das graduações na área jurídica que nos aproxima da problemática sobre a qual objetivamos refletir.

A expansão dos domínios de atuação do Pronera para o setor da educação jurídica universitária, campo privilegiado de produção e reprodução de poder simbólico e material historicamente reservado às elites (BOURDIEU, 2011), não pode ser entendida como arbitrária ou casual. Ademais, não pode ser isento de sentido um pleito que, como esse, suscite tantos questionamentos e requeira estratégias de reação rápidas e bem articuladas. Reivindicar graduações em Direito exclusivas para o público camponês, em especial se tratando de uma reivindicação amadurecida e capitaneada, principalmente, por movimentos sociais populares, é, muito provavelmente, uma atitude racional e calculada em termos de formulação, salvaguarda e negociações. Estamos diante, afinal, de um cenário intrinsecamente complexo e conflitivo, posto que expositor de desconfortos de classe e contradições de diferentes ordens.

Tradicionalmente, a educação jurídica em universidades públicas brasileiras destina-se às classes economicamente dominantes e, junto à Medicina e às Engenharias, compõe o tripé de cursos mais elitistas e concorridos do ensino superior nacional (ALMEIDA, 2017). Neste sentido, a instituição de vestibulares exclusivos para estudantes oriundos do campo e a formação de turmas fechadas compostas, em grande parte, por militantes de movimentos sociais de conotação “subversiva”, provoca, para dizer o mínimo, desconforto à lógica meritocrática garantidora de privilégios sob o manto da igualdade de oportunidades. Arriscamos afirmar, inclusive, que parte deste desconforto se traduziu, mediante seu enquadramento no ordenamento legal disponível, nas acusações embaixadoras da ACP antes mencionada.

Numa dimensão mais cotidiana, por sua vez, a chegada dos novos estudantes nas faculdades de Direito provocou, em parte dos corpos discente e docente, reações de mal-estar de origem preconceituosa e/ou relacionadas a discordâncias político-ideológicas com a experiência. Ademais, deflagrou dilemas e desafios próprios ao choque entre

distintas racionalidades pedagógicas, políticas e acadêmicas, inserindo-se num contexto mais amplo de desconfortos emergentes dos processos de democratização das universidades e de sua relação com os movimentos sociais.

Somando-se a estas previsíveis tensões, cumpre acrescentar que, para além de seu histórico atrelamento às classes dominantes, o Direito moderno, hipercientificado (SANTOS, 2012) e erigido sob pressupostos essencialistas de objetividade, neutralidade e universalidade, é potencialmente gerador de outros tipos de atrito com os quais precisaremos nos defrontar. No que toca especialmente ao nosso objeto de pesquisa, estes atritos referem-se basicamente à abertura de margens para contestação dos cursos do Pronera com base em argumentos sobre suas incongruências políticas e epistemológicas, podendo ambas dimensões serem entrelaçadas em arranjos mal-intencionados e teoricamente equivocados.

Por um viés, os bacharelados especiais do Pronera são condenados por “ideologizarem” uma carreira vista pelos seus opositores como essencialmente “apolítica”. Seguindo tal linha de raciocínio, se o Direito é expressão máxima de imparcialidade e para além de interesses específicos em prol da resolução “justa” de conflitos sociais, a politização associada à iniciativa de articulação das organizações rurais com as universidades e o Incra para efetivação dos cursos, especialmente em se considerando o referido hermetismo do campo, é vista com desconfiança.

Este tipo de argumento, embora resguardado por concepções abstratas que alçam o Direito a um patamar acima da materialidade das relações sociais e de poder, é evidentemente instrumentalizado por interesses políticos contrários à permeabilização das universidades aos movimentos sociais populares rurais. Situa-se, também, no cenário persecutório que se instalou nas instituições de ensino e por setores amplos da sociedade e do Estado. É o que nos demonstram matérias jornalísticas e denúncias publicitadas sobre as turmas quando, por exemplo, apontam contradição entre as ações “fora da lei” dos sem-terra e o estudo do ordenamento jurídico; associam o Pronera às “mamatas” oferecidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) ou inserem a iniciativa nos planos de “doutrinação ideológica” da “esquerda”⁷³.

Por outro viés, de natureza bastante distinta, o incômodo causado pelos bacharelados de Direito institucionalizados pelo Programa advém de abordagens, também essencialistas, que negam qualquer possibilidade de avanço sócio político via apropriação e disputa dos instrumentos de dominação hegemônicos. De leituras marxistas ortodoxas às teses afiliadas à crítica soviética do Direito, a contradição intransponível entre projetos de transformação social e a forma jurídica estatal (PACHUKANIS, 2017) se reflete como espelho nos dilemas aparentemente constitutivos da demanda das organizações camponesas por formarem bacharéis nesta área. A crítica realizada a partir desta perspectiva pode se resumir na seguinte indagação: assumir a contradição de atuar com e por dentro do Direito, um aparelho de hegemonia, não seria, pois, reforçar o sistema dominante e autoritário? Pudemos desdobrar essa e outras questões concernentes nos capítulos anteriores desta tese.

À título de síntese de toda esta problemática, podemos afirmar que os cursos de Direito institucionalizados via Pronera, entendidos como conquista coletiva de diferentes movimentos sociais articulados entre si e com instituições estatais e de ensino superior,

⁷³ Ver, entre outras: “União financia universidade para quadros do Movimento dos Sem Terra” e “Mamatas do MST: falso assentado garante vaga” (VEJA, 2017) e Ofício 034-2015-GFF enviado pelo Deputado Fernando Francischini à reitoria da UFPR (2015).

representam “passos alargados” no processo de ocupação dos espaços de produção de conhecimento historicamente negados às populações rurais, mas também historicamente reivindicados e conquistados por atores da luta pela terra em múltiplas ações precedentes. A novidade é o caminho destes passos rumo a um espaço ainda mais difícil de ser acessado e que passa a ser pleiteado não à toa, mas com intencionalidade “ousada” e resistente às reações adversas por ela provocadas. Há de se refletir, portanto, sobre os sentidos desta intenção. Afinal, por que idealizar e defender a criação de bacharelados em Direito exclusivos para camponeses/as?

3.3.1 Por trás da demanda: por que formar camponeses/as em Direito?

Vimos nos capítulos anteriores que os movimentos sociais do campo sempre estiveram em relação com o Direito. Esta relação, complexa e permeada de contradições pois que também referida ao Estado, é observável em diversas dimensões. Podemos notá-la, por exemplo, no papel dos agentes de mediação e assessoria nos conflitos de terra, nos mecanismos de tradução de demandas populares em objetos judicializáveis, na elaboração de estratégias juridicamente amparadas, seja no campo das ações de massa ou no campo estatal e nos processos de formação que, junto à materialidade das lutas, contribuí para a consolidação de uma consciência de direitos, fundamental aos movimentos e suas bandeiras.

Se afirmamos serem os bacharelados do Pronera indicativos de um novo capítulo na trajetória de relação entre o Direito e os movimentos e organizações rurais, por um lado o fazemos por entendê-los parte de um repertório de ação coletiva que amadurece e responde aos contextos nos quais se desenvolve e, por outro, por compreendê-los emblemáticos nos termos de uma ressignificação da noção de mediação jurídica. O que nos importa apreender são, justamente, os sentidos dessa ressignificação, que embora não substitua ou deslegitime a atuação de agentes mediadores externos, fortalece um discurso sobre a importância da organicidade dos quadros profissionais que atendem aos movimentos.

Ao pleitear a criação dos cursos universitários em tela via política pública de acesso ao ensino superior, os movimentos organizados na Via Campesina e no movimento sindical inauguram, afinal, uma estratégia inédita de apropriação da gramática jurídica por militantes de base diretamente comprometidos com lutas e territórios específicos, em tese mais aptos a intervirem de maneira orgânica nos litígios que lhe dizem respeito. Há, neste sentido, um trânsito interessante de ser apreendido entre uma relação dos movimentos e organizações com o campo do Direito mediada por profissionais externos e o pleito por uma educação que forme quadros mediadores oriundos da experiência camponesa de vida, trabalho e militância.

As entrevistas que realizamos com estudantes, professores, representantes de movimentos e outros atores, como advogados parceiros e estudiosos da temática, apontam no sentido de confirmar estas impressões.

Eu acho que os movimentos precisam se apropriar mais da questão dos advogados que não são afins, mas que são orgânicos. Uma coisa é eu ser afim à sua luta, agora quando eu sou um advogado popular, defensor de um Direito popular, orgânico, eu tenho outra visão, outro traquejo da coisa. Vou te dar um exemplo: você adora as crianças, mas não é mãe. A mãe vai compreender melhor como resolver algumas questões. É um exemplo que pode ser meio machista, mas é uma analogia que

ajuda a perceber que um advogado orgânico do movimento tem outro perfil, outra prática.(...) A estratégia de formar advogados populares e orgânicos é interessante porque o lugar de fala te dá uma posição melhor (Mário, educando da turma Fidel Castro e ex-dirigente de política agrária da Contag. Entrevista concedida à autora em 16/10/2019).

O trecho acima sugere uma diferenciação entre o que seriam os “advogados afins”, aqueles comprometidos com os movimentos e militantes de suas causas, e os “advogados orgânicos”, aqueles com vínculo de origem aos territórios e atrelados à luta desde o lugar da militância, mas também do pertencimento e da identidade. Ainda que esta categorização possa ser turva quando analisamos determinadas trajetórias que, na prática, imbricam as condições de externalidade e internalidade dos agentes e pouco revelam sobre a importância da organicidade vinculada à origem, há nela algo de simbólico. A ideia de “lugar de fala⁷⁴”, mencionada por Mário, mas também muito presente nos depoimentos dos outros educandos das turmas do Pronera, demonstra um consenso acerca do ato e do discurso que reivindicam a legitimidade e o protagonismo da experiência vivida nos processos de construção do conhecimento e de inserção profissional.

Não há dúvida de que este discurso não é exclusividade dos bacharelados em Direito que estamos analisando. Não podemos, portanto, entendê-lo apenas com base nas reflexões sobre as resignificações das relações dos movimentos sociais rurais com o campo jurídico. Trata-se, mais bem, de um discurso mobilizado em coro com uma gramática bastante contemporânea, ao menos no sentido da divulgação, sobre invisibilização de identidades, silenciamentos epistêmicos e a necessidade de descolonização do conhecimento (ALCOFF, 2016). Este é um debate complexo e extenso sobre o qual não podemos, no escopo desta tese, dedicar tanta atenção, embora nos pareça bastante relevante para balizar a questão da organicidade, tal como ela se apresenta nas narrativas dos educandos camponeses.

O que nos parece interessante sobre esta problemática é refletir sobre os possíveis paralelos entre uma concepção mais recorrente da noção “organicidade” vinculada à tradição gramsciana, comum aos processos de formação política conduzidos por movimentos sociais populares, e toda esta efervescência política e epistemológica que vem ganhando cada vez mais espaço nas universidades e, de uma forma geral, na sociedade civil. Não são interpretações opostas ou que se excluem mutuamente, mas sim perspectivas que coexistem e ganham contornos importantes de serem reconhecidos, especialmente em se considerando o contexto histórico do qual emergem as turmas de Direito do Pronera.

Dos elementos que compõem este contexto e dizem respeito mais diretamente ao nosso objeto de pesquisa, talvez possamos mencionar o avanço das pautas identitárias, tratadas à luz da interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019), nas estruturas dos movimentos do campo. Também consideramos digno de nota o próprio processo de expansão e interiorização das universidades e instituições federais de ensino que, aliadas à amplificação da política de cotas e sob a bandeira da democratização do acesso ao conhecimento, fortaleceu a narrativa de que a educação é instrumento de resistência das “minorias” historicamente dela apartadas.

⁷⁴ Para uma síntese bibliográfica sobre o conceito “lugar de fala”, ver Ribeiro, 2017).

Não por acaso, todo este debate sobre organicidade e lugar de fala presente na descrição da experiência das turmas Pronera pelos seus educandos, ao passo que sublinha a histórica marginalização da população camponesa da educação superior e o direito constitucional à correção desta realidade, também aciona a ideia de ocupação dos espaços de poder e de produção do conhecimento e a importância da representatividade nestes espaços e, mais especificamente, no campo jurídico. Se estamos falando sobre as motivações inerentes à demanda pela criação dos cursos de Direito, talvez estes desdobramentos possam ser considerados dentre elas. Voltaremos a tal discussão quando, no capítulo seguinte, analisarmos as expectativas profissionais dos formandos e as que os movimentos a que pertencem sobre eles depositam. Por ora, a ilustramos com os seguintes depoimentos:

(É uma questão) de representatividade verdadeira, sabe? Porque pode vir um doutor aí e falar que quer lutar pela causa, mas não vai ser a mesma coisa de ter saído de lá, ter vivenciado tudo. Eu acho que a diferença crucial é aí. A representatividade de falar que era sem-terra, tipo assim: “nossa, aquela juíza foi uma sem terra!” Tem um outro peso (Vitória, educanda da turma Fidel Castro, ex-dirigente sindical. Entrevista concedida à autora em 25/05/2019).

Olha, vamos preparar o nosso pessoal pra ocupar qualquer cargo público que ele queira ocupar. Não é só pra advocacia dos movimentos, isso é pouco, ainda que importante que nós tenhamos bons quadros pra preparar as nossas defesas, mas nós precisamos preparar estudantes oriundos dessas categorias pra ocupar as funções de Estado destinadas as áreas jurídicas, as diversas carreiras jurídicas. Ministério Público, as polícias, a magistratura, não tem limite. O preenchimento dessas carreiras públicas jurídicas é extremamente elitizado e nós precisamos romper com esse elitismo (José do Carmo Siqueira, professor de Direito da UFG. Entrevista concedida à autora em 25/08/2020).

Para além das questões mais propriamente simbólicas inerentes à pauta da organicidade, também reside nela uma compreensão acerca de sua importância estratégica no âmbito cotidiano e prático das demandas dos movimentos sociais do campo. É o que nos sugere a fala do professor José do Carmo que, em consonância com outros atores entrevistados, segue seu depoimento falando sobre a potencialidade que representa, para as lutas populares, a ocupação de cargos públicos por profissionais delas oriundos ou parceiros, especialmente na estrutura do Judiciário.

Na linha das motivações estratégicas de ordem prática que identificamos como relevantes nos discursos sobre a construção da demanda por formação jurídica no âmbito do Pronera, estão as latentes necessidades por profissionais tecnicamente bem qualificados em áreas específicas do Direito e por expansão quantitativa dos advogados das organizações populares para garantir a assessoria cotidiana em todas as regiões do país. Estas necessidades estão intimamente relacionadas com o ensejo à organicidade, mas precisam ser explicadas por uma série de aspectos conjunturais que vêm promovendo algumas mudanças relevantes nos repertórios de ação jurídica dos movimentos sociais do

campo. Dão pistas, também, sobre o que mais acima chamamos “ressignificação das mediações”, bem como sobre as relações entre os advogados de “dentro” e os de “fora” e seus papéis em uma dimensão mais ordinária das lutas. A começar sobre a alta demanda por advogados vinculados aos movimentos e sindicatos nos municípios e comunidades rurais em todo o Brasil, de imediato se marca uma diferença bastante significativa entre os profissionais das assessorias jurídicas populares e aqueles provenientes destes territórios e com eles comprometidos à nível de vivência e pertencimento. Os grupos e profissionais de assessoria, ainda que engajados com as lutas do campo para além do exercício meramente técnico da profissão, não podem estar presentes em todos os lugares, atendendo a todos os tipos de necessidade. Seu eixo de atuação principal são, afinal, os conflitos de maior repercussão e os processos relacionados à criminalização de lideranças e militantes. Ademais, os escritórios e lugares de origem e base destes advogados costumam estar nos centros urbanos e o trabalho de orientação popular por eles desenvolvidos compartilham dedicação com outros compromissos profissionais. Existe, neste sentido, um limite, geográfico e de pessoal, constitutivo às possibilidades de atuação da advocacia popular “não orgânica” frente às necessidades dos coletivos rurais. É o que sugerem os depoimentos destacados a seguir:

Os advogados populares que vêm de classe média, e que em algum momento se conectaram com a realidade do campo, eles não estão presentes em todos os lugares. Eu venho do sertão de Pernambuco, por exemplo. Agora a gente lá vai ter mais formados pela turma Pronera. Temos um no Paraná que já vai se formar, dois formados na Bahia e um formado na primeira turma. E tem eu. Nós somos cinco agora em Pernambuco. A Renap, ela não tá em todo lugar, ela não ter perna para acompanhar todos os casos e conflitos pela terra que existem no Brasil (Clarissa, educanda da turma Fidel Castro e militante do MST e do Levante Popular da Juventude. Entrevista concedida à Aline Maia em 25/05/2019).

O acesso ao Direito pra gente que mora no campo é muito limitado, Aline. Pra você ter uma ideia, antes da minha mãe (egressa da turma Evandro Lins e Silva) começar a atuar lá nos sindicatos do Vale do Guaporé, o advogado que o sindicato contratava era de Pimenta Bueno, uma cidade que fica a 300km da região. Uma pessoa que não tinha nada a ver com a realidade do povo, não sabe mesmo. Quando minha mãe foi pra lá, ela começou mesmo a dar acesso à informação. Mudou muito o atendimento, ficou muito mais qualificado (Marcela, educanda da turma Fidel Castro e militante do movimento sindical. Entrevista concedida à autora em 26/06/2020).

A gente tem muita demanda, é um movimento de luta, sempre metido em alguma confusão. A gente sempre teve muita demanda jurídica que a gente teve que buscar gente fora. No sul e sudeste a gente tem muito advogado, mas o norte e nordeste tinha muito pouco até se formarem as turmas Pronera. Antes delas a gente tinha que pagar advogado, e advogado que não tá ali na nossa luta

do dia a dia. Eu acho que acaba sendo uma estratégia. Você vai ter pessoas na estrutura do Judiciário que entendem da luta. No Tocantins por exemplo, a gente tem advogados parceiros que são da Renap e tal, mas que não conseguem montar uma petição sobre Direito Agrário porque não estudaram Direito Agrário. Acaba que às vezes a gente tem que escrever a petição pro advogado só assinar, porque ele não entende. Já aconteceu isso (Alexandra, educanda da turma Fidel Castro e militante do MST. Entrevista concedida à autora em 29/06/2020).

É neste sentido que os cursos de Direito instituídos pelo Pronera ressaltam em edital a importância do retorno do educando à sua comunidade de origem após a formatura. Veremos no capítulo seguinte que este compromisso com as bases, firmado nos documentos de seleção e reafirmados ao longo da graduação, é dinâmico e que a preocupação sobre como garanti-lo ocupa de maneira significativa as comissões político-pedagógicas responsáveis por estruturar o processo formativo de acordo com os objetivos do projeto.

Transversal à demanda por advogados que possam atuar nos territórios rurais de maneira mais orgânica e sistemática, a importância dada à qualidade e às especificidades da formação técnica destes profissionais também é ponto recorrentemente mencionado nas entrevistas que realizamos buscando entender as motivações que deram fundamento e corpo à proposta dos cursos de Direito do Pronera. Sobre esta discussão, ao menos três aspectos precisam ser levados em consideração. Primeiramente, é necessário compreender que as demandas específicas de cada movimento podem variar, como variam suas estruturas, bandeiras e bases. Em segundo lugar, as mudanças na conjuntura sociopolítica informam de maneira imprescindível a construção destas demandas e o desenvolvimento das ações e estratégias empreendidas pelos coletivos no campo jurídico. Finalmente, a questão da formação técnica dos camponeses em Direito abre margem a uma discussão bastante interessante sobre as fronteiras delineadas, ou não, entre o político e o jurídico no interior dos movimentos sociais.

No que diz respeito à heterogeneidade das motivações dos movimentos em pleitear cursos de Direito para atender as suas bases, ressaltamos que as diferenças mais notáveis, embora evidentemente não antagônicas, são aquelas existentes entre o MST e o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), representado pelo sistema Contag. Estas diferenças são mencionadas nos depoimentos destacados a seguir:

(A demanda) surge dessa necessidade do movimento sindical de ter advogados com perfil (...) mais afinado com a causa, que conheçam essa realidade e se identifiquem com nossos princípios (...) Quase todos sindicatos têm que ter advogado (...). Tem muita demanda na área do Direito. São essas as nossas três grandes demandas: assalariados rurais, conflitos agrários e previdência (Edjane Rodrigues, secretária de políticas sociais da Contag. Entrevista concedida à autora em 25/08/2019).

A gente, na Contag, não tem uma demanda tão forte em criminal como o MST tem, por exemplo. Tanto que os advogados aqui brincam que se precisar de criminal...(risos) a nossa especialidade

aqui é outra. Previdenciário, trabalhista e agrário (Layssa Polyana, egressa da turma Evandro Lins e Silva e atual assessora de política agrária da Contag. Entrevista concedida à autora em 25/08/2019).

Eu acho que atualmente tá muito em alta essa questão da criminalização dos movimentos, né? Acho que essa é uma das principais demandas (do MST). Defender o próprio movimento nessa questão de criminalização. Outra coisa, também, é a luta pela terra. Quando o movimento se articula pra ocupar uma terra, a presença de advogados ali é de suma importância (Matias, educando da turma Fidel Castro e militante do MST. Entrevista concedida à autora em 25/05/2019).

Dentro do MST essa área do Direito é uma área estratégica. É importante inclusive ter gente do movimento que ocupe esses espaços e que domine o Direito, porque até então a maioria do movimento tem advogados que são advogados solidários, né? Não são nossos. É importante a gente ter advogados nossos, que vão atuar nas regiões. (...) Ocupação, prisão de militante, é o que mais tem nesse período de criminalização de movimentos, temos muitos militantes processados (Josué, educando da turma Fidel Castro e militante do MST).

Além destas diferenças relacionadas ao escopo de atuação das organizações, outros depoimentos sugerem também uma distinção política das motivações por elas acionadas no sentido de defesa dos bacharelados em tela. Esta distinção está relacionada com a forma como olham sobre o Direito e vinculam as esferas de formação política e jurídica dos educandos e militantes. Sob esta perspectiva, Alexandra e Marcela respectivamente afirmam que “o debate ideológico é muito mais a cara do MST e combater o que tá aí é coisa mais do movimento sindical” e “o MST investe mais nessa questão da formação política do que o MSTTR que, embora tenha espaços importantíssimos de formação, tá meio que acordando agora pra essa coisa do Direito”.

Mas, mesmo entre os próprios movimentos há divergências internas na leitura que fazem de todo esse processo. Mais uma vez, é importante ressaltar que tais divergências não se opõem entre si, sendo naturalmente constitutivas da organização popular. Enquanto os estudantes vinculados ao MST chamam atenção para as dimensões possessória ou criminal dos conflitos de terra e da demanda por formação jurídica de seus militantes, Ney Strozake, advogado orgânico do Movimento, prefere sublinhar, quando perguntado sobre esta demanda, a mudança na conjuntura que impõe novos desafios aos advogados e aos seus processos formativos no âmbito do Pronera. Embora ele evidentemente reconheça o caráter basilar de uma boa formação jurídico-política para lidar com os trâmites relacionados aos conflitos e consequentes criminalizações, argumenta que:

Ali nos anos 90 tinha ocupação todo dia, em todos os estados do Brasil. Tinha uma época em tínhamos 240 mil famílias em ocupação de terra, e cada ocupação gera um inquérito, um processo de reintegração ou na área criminal. E naquela época eu era sozinho. Um advogado, ou dois, ou três, ou dez não dá conta

disso. Então a percepção era de que nós precisávamos de uma força de advogados e advogadas em nível nacional articulados em uma espécie de rede. Então em [19]95 nós criamos a Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares, a Renap. (...) Hoje os assentamentos demandam um trabalho maior do advogado. São aquelas relações que se estabelecem entre o assentamento e a prefeitura, o assentamento e o instituto de terras do estado. O advogado acaba sendo muito útil ali. E, claro, a comercialização dos produtos dos assentamentos ainda é pequena. Nós estamos agora num estágio de impulsionamento, por conta de alguns financiamentos, por conta da abertura de alguns mercados. Na área de comercialização, são poucos os advogados demandados, porque há um perfil muito específico nessa assessoria. Mas, em nível nacional, a gente percebe que os formados das turmas que já têm a carteira da Ordem estão com trabalho até o pescoço, muita demanda. Isso é muito bom, porque o advogado consegue ser útil para o movimento social e manter um padrãozinho de vida, porque pega um trabalho aqui e lá. Isso demonstra um grande acerto em investir na turma do Pronera (Entrevista concedida à autora em 20/08/2020).

Sua principal preocupação é salientar a defesa de que, para além dos “grandes casos” relacionados às ocupações e aos conflitos de terra, a criação das turmas em Direito do Pronera está atrelada às necessidades cotidianas e bastantes específicas das realidades dos assentamentos, já que são neles que habitam as maiores carências por assessoria técnica especializada do Movimento. Seu argumento endossa, neste sentido, o que anteriormente discutimos sobre organicidade e cobertura regional dos quadros jurídicos.

Outro ponto merecedor de destaque na fala de Strozake, e que talvez contribua para a discussão que outrora pautamos sobre as fronteiras entre o político e o jurídico no interior dos movimentos sociais, refere-se à sua compreensão sobre o papel do advogado na luta popular. Para ele, a tarefa dos estudantes de Direito do Pronera é primordialmente formarem-se excelentes técnicos, e esta seria também a principal motivação do MST ao demandar os cursos em tela. Nas suas palavras,

O advogado não pode fazer o papel de dirigente político. Ele não pode ir nas reuniões de negociação e se estabelecer como autoridade, negociando em nome do movimento popular. (...) O papel do advogado é estritamente processual, seja no âmbito civil ou criminal. (...) E o nosso advogado precisa estudar, porque o advogado em processos que envolvem movimentos sociais, ele enfrenta preconceito da polícia, do promotor, do juiz e dos tribunais. E os nossos advogados sempre tiveram muita dificuldade do ponto de vista técnico.

A defesa da técnica e a separação entre os campos jurídico e político aparecem em sua narrativa como forma de explicitar o objetivo do Movimento com a criação dos cursos de Direito. Não significa, entretanto, que há nesta delimitação uma negação dos

usos políticos do repertório jurídico, tal como discutimos no primeiro capítulo desta tese. Neste sentido, ele continua:

Seria impossível dizer que o Direito não tem uma função política, mas acho importante separar bem os papéis. O fato de alguém fazer cinco anos de faculdade de Direito estabelece para esse estudante uma capacidade de diálogo e intervenção diferenciada dos demais. (...) Veja, um advogado preparar um *habeas corpus* dizendo que um militante do MST foi preso porque o sistema capitalista é injusto, que a propriedade da terra é concentrada, que há uma miséria absoluta do camponês. Esse é um discurso político-ideológico. Quando o desembargador pega esse *habeas corpus*, ele diz: indefiro, porque não preenche os requisitos legais. Pronto, o militante continua preso. Mas se o advogado, mesmo aquele formado pelos movimentos sociais, pega uma ordem de prisão e demonstra por A mais B que aquela prisão não se encaixa nos requisitos legais do código do processo penal, que a jurisprudência daquele tribunal, em casos iguais, demonstra a necessidade de colocar as pessoas em liberdade... Ele atua do ponto de vista técnico e o desembargador diz: é verdade, esse movimento é um bando de criminoso, mas nesse caso específico o advogado demonstrou que essa prisão preventiva não é necessária. O movimento social ganhou, o militante que estava preso ganhou e a luta como um todo ganhou. E o advogado atuou naquilo que o movimento social espera dele.

Desta discussão depreendem-se outras tantas que muito nos interessam e a elas voltaremos no capítulo seguinte. Por ora, é suficiente apreendermos que as dimensões relacionadas à formação técnica e às necessidades ordinárias dos movimentos sociais e sindicais do campo estão na base das demandas pela criação dos cursos de Direito, embora, é claro, os elementos político-ideológicos também façam parte da construção deste processo, uma vez inerentes à própria Educação do Campo e às lutas populares.

Finalmente, dentre as motivações que pudemos sistematizar sobre o questionamento que dá título ao presente subtópico, convém mencionar a dimensão de disputa do campo do Direito que aparece de maneira mais detida nas falas de alguns professores e/ou advogados articulados na Renap. É o caso do trecho destacado a seguir:

É importante disputar esse campo do conhecimento. Se tem o Pronera, então pra gente era interessante ter também a ampliação desse campo do conhecimento dentro desse processo de disputa. Eu, por exemplo, sempre fui da linha de que não é para ter advogados. É pra ter a disputa do campo do Direito. Se vai ser juiz, delegado, defensor, não interessa. O lugar de camponês dele sempre vai estar dado e a partir dele é que a gente vai abalar as estruturas do sistema de justiça e do Direito, que é muito mais amplo que o próprio sistema de justiça (Érika Macedo Moreira, professora de Direito da UFG e coordenadora da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 24/05/2019).

A fala citada acima talvez nos sugira, em certa medida, algum grau de tensionamento entre os atores que estiveram mais diretamente envolvidos na formulação da proposta por cursos de Direito para movimentos sociais do campo no âmbito do Pronera. Em todo caso, o questionamento sobre as motivações inerentes a esta formulação não tem uma só resposta e, muito menos, uma resposta correta passível de ser apreendida por qualquer esforço de pesquisa, como o que estamos agora empreendendo. Os processos dos quais emergem tais cursos são, afinal, bastante anteriores aos seus procedimentos de institucionalização e envolvem uma trajetória de anos de debates, construções e articulações entre grupos variados e heterogêneos.

3.3.2 Idealização da proposta: atores, debates e articulações

Com base nas discussões levantadas no subtópico anterior sobre as possíveis motivações por trás da demanda por cursos de Direito, e consideradas todas as particularidades que caracterizam a educação jurídica e o seu encontro com a Educação do Campo, podemos, com mais propriedade, entender como efetivamente se deu o processo de idealização e formulação da proposta que, em 2007, culminaria na turma Evandro Lins e Silva.

Como viemos argumentando, este processo diz respeito a toda a uma trajetória de relação dos movimentos sociais rurais com o campo do Direito. Desta trajetória destacaremos alguns debates e momentos que, de maneira mais direta, contribuíram para amadurecer e consolidar o objeto que nos interessa nesta pesquisa. Como ponto de partida, convém questionar: que atores, afinal, estiveram mais presentes e tiveram mais ingerência na construção do pleito por formação jurídica no escopo do Pronera?

Embora formalmente a primeira demanda tenha sido apresentada à Universidade Federal de Goiás pela Via Campesina (SIQUEIRA, 2012), e não por nenhum movimento em específico, nossa pesquisa identificou o Setor de Direitos Humanos do MST e a Renap como protagonistas do processo, que teria se iniciado de maneira embrionária ainda na segunda metade dos anos 1990. Na linha do que já apresentamos sobre o imbricamento histórico destes coletivos, que se desenvolveram a partir da percepção de carência dos movimentos sociais em relação à assessoria jurídica e da necessidade de articulação de profissionais engajados em suprir esta lacuna e salvaguardar os litígios oriundos das lutas, importa, agora, entender como foi se costurando entre elas a ideia de defender uma proposta de formação para os camponeses e trabalhadores rurais.

Strozake, que se formou em Direito para atender às demandas do Movimento em 1995 e esteve diretamente envolvido na construção do Setor de Direitos Humanos e da Renap, afirma que todo este processo foi basilar para sustentar o que mais tarde se delinearía como a ideia dos cursos do Pronera. Identifica, neste sentido, dois aspectos que entendemos como relevantes para o cenário que ora esquadrihamos: a potencialidade da articulação em rede, no sentido de congregação e troca das experiências de advocacia popular espalhadas pelo Brasil, e o reconhecimento da fragilidade técnica dos advogados no tocante às demandas próprias ao movimento de luta pela terra. Em suas palavras:

Na criação da Renap, em 1995, a CPT foi fundamental, como o Plínio de Arruda Sampaio que na época era secretário nacional agrário do PT. Tinha também o Miguel Pressburguer no Rio de Janeiro, um advogado histórico das causas populares que tinha criado o Instituto de Apoio Jurídico Popular, Iajup. Lá no Sul nós

tínhamos a experiência dos juízes que eram do movimento do Direito Alternativo. Em Brasília, a experiência do Direito Achado na Rua. Então, em dezembro de 95, nós todos realizamos uma primeira reunião em São Paulo e fundamos a Renap a partir dessa percepção da necessidade de uma rede de apoio jurídico.

Os advogados que vinham ajudar nos movimentos populares, eles tinham uma trajetória no movimento sindical, no Direito de Família, no Direito Trabalhista. E cada Direito tem suas especificidades. O Direito Criminal tem regras próprias, prazos próprios e uma dinâmica própria no processo penal ou na ação de reintegração de posse. E os nossos advogados sempre tiveram muita dificuldade desse ponto de vista técnico. Então, na Renap, além das publicações, nós começamos a fazer cursos de formação em janeiro e em julho. Esses cursos eram realizados no Instituto Cajamar, mantido pela CUT. Então, durante os anos 98, 99, 2000 e 2001, nós realizamos diversos cursos de 15 dias cada um, de formação técnica na área de processo civil e na área de processo penal. Com o andar da carruagem, nasceu a experiência do Pronera. (...) Esses cursos demonstravam a necessidade de formar juristas e advogados populares, mas também sempre tínhamos ali aquela expectativa de criar algum curso formal para os filhos da classe trabalhadora. Na Medicina, os movimentos populares enviavam, e ainda enviam, para estudar em Cuba e na Venezuela. Mas no Direito não tinha nada nesse sentido ainda (Entrevista concedida à autora em 20/08/2020).

Os trechos acima nos sugerem a importância destes espaços de troca, formulação de conhecimento e formação técnica para o amadurecimento das relações dos movimentos sociais do campo com a assessoria jurídica popular que, através da Renap, passa a se organizar de maneira mais orgânica e sistemática. Ainda assim, como discutimos no subtópico anterior, a atuação desta rede pautava-se, especialmente nos primeiros anos de sua criação, quando o país explodia em ocupações e conflitos de terra, pela lógica do “apagar fogo” e da elaboração de “teses jurídicas para que os advogados que estivessem atuando em nível nacional pudessem utilizar essas ferramentas na defesa dos camponeses” (idem). Esbarrava, portanto, nos limites da cobertura regional e das necessidades de assessoria que emergiam de dinâmicas mais cotidianas, tornadas mais prementes nos períodos recentes da história. É a partir desta constatação que, afinal, construímos o argumento que relaciona a questão da organicidade à demanda pelos cursos de Direito do Pronera.

Em todo caso, é nesta trajetória e nesses encontros, que são inclusive permeados de disputas e tensionamentos internos, que a possibilidade de formulação de uma proposta de formação jurídica para os beneficiários da reforma agrária começa a ganhar contorno. Érika Macedo Moreira, coordenadora da turma Fidel Castro, chama atenção para um debate interessante sobre este processo:

Em 2001, eu viro articuladora da Renap como estudante (...), participando desse processo de organização da rede. É um processo muito interessante, porque a ideia do curso de Direito

veio da Renap. Não veio de um processo de construção da direção nacional do movimento social. E aí é muito o meu olhar de como isso se deu. (...) Esse processo de construir os cursos veio se acumulando dos debates que começaram mais ou menos no ano de 2003, 2004. Sempre um movimento do Direito, e não um movimento da organização política refletindo sobre a importância de ter gente formada em Direito (Entrevista concedida à autora em 24/05/2019).

Pelo que pudemos perceber através das entrevistas realizadas, parece haver uma disputa pela “paternidade” dos cursos de Direito instituídos no âmbito do Pronera. Embora o MST e a Renap estejam íntima e historicamente relacionados, há nas narrativas que acessamos uma intencionalidade aparentemente não arbitrária na distinção destes atores, inclusive em termos de particularizar o que seria a atuação do Setor de Direitos Humanos do Movimento e de sua Direção Nacional e o que seria o “movimento do Direito” em todo este processo. Neste sentido, a professora continua:

Sendo muito franca, quando você pensa no Movimento Sem Terra você vê que tem toda uma organicidade dos setores, uma rotatividade das pessoas. Nos direitos humanos nunca teve isso, o setor sempre foi muito centralizado. Essa era uma das críticas muito fortes que a gente fazia. A perspectiva deles era meio assim: “vamos abrir esses cursos de Direito pra gente ter os nossos advogados camponeses”. O setor de DH sempre teve uma certa autonomia e a direção nacional falou: “beleza, faz aí”, mas não significa que tivesse uma reflexão sobre a importância tática. Então essa construção da importância do curso de Direito não é algo refletido e amadurecido dentro da dimensão política ou tática ou estratégica do movimento (idem).

Além desta fala enfatizar a distinção entre os papéis do Setor de Direitos Humanos e da Direção Nacional do MST no processo em análise, também sugere que, em certa medida, o propósito dos cursos tenha sido objeto de debate entre os atores centrais envolvidos na construção da demanda. Enquanto os depoimentos de Strozake sublinham, como pudemos perceber no subtópico anterior, a importância da organicidade e da formação técnica dos educandos do Pronera no sentido de atenção às necessidades corriqueiras dos territórios rurais e assentamentos, a coordenadora da turma Fidel Castro, talvez alinhada ao que seria o “movimento do Direito”, argumenta que:

A especificidade (dos cursos Pronera) tem que ser o comprometimento com a transformação e a luta popular, seja no campo ou na cidade. Esse era um dos pontos de tensão, a nuvem de fumaça dentro do debate. Pra gente, o consenso era: é importante disputar o consenso dentro da educação jurídica e os camponeses vão vir pra fazer essa disputa com a gente, porque a gente precisa alimentar a transformação dentro do sistema de justiça. Pra gente não interessa se atua no campo ou na cidade, a luta pela transformação é uma só, que é a luta de classes. Mas tinha uma parte do segmento que entendia: “a gente também é

favorável que tenha este processo de formação, mas queremos que ele seja do/para o campo”.

Na prática, ao menos no que diz respeito ao que acompanhamos das experiências das turmas Evandro Lins e Silva e Fidel Castro, ambas na Universidade Federal de Goiás, estas discussões não parecem ter dado espaço a grandes antagonismos, já que, ao que tudo indica, a preocupação com a formação técnica e com a atenção às especificidades das necessidades do campo coexiste com o fomento à criticidade no âmbito da educação jurídica e do Direito. Ademais, estamos sinalizando estas divergências para ajudar na composição do quadro contextual no qual se gestou a idealização dos cursos, mas, evidentemente, as percebemos como naturais tanto no interior dos movimentos sociais, que são por si só estruturas heterogêneas, quanto em organizações articuladas em rede, que congregam atores provenientes de variadas vivências.

Mais pontualmente, os interlocutores com os quais conversamos no bojo desta pesquisa destacam uma reunião realizada em maio de 2005, no Centro Pastoral Dom Fernando Gomes dos Santos, em Goiânia, como o primeiro pontapé sistemático no sentido de elaboração de uma proposta de formação jurídica a ser demandada junto ao Pronera. Além dos Setores de Direitos Humanos e de Educação do MST, estiveram presentes nesse encontro o professor da UFG José do Carmo Siqueira, advogado da CPT e atuante na Renap, e o professor Alexandre Aguiar dos Santos, então Coordenador da Extensão da Faculdade de Direito da mesma universidade. Sobre esta reunião, dois fatores merecem ser olhados com mais atenção: a discussão em torno do que, efetivamente, consistiria essa formação jurídica e a escolha da Universidade Federal de Goiás para abrigá-la.

No diz que diz respeito ao primeiro fator, estavam em jogo duas propostas diferentes sobre o formato e o sentido da formação jurídica que se pleitearia ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Havia a ideia de criação de um curso superior em Direitos Humanos e outra de instituição de uma graduação regular em Direito, que acabou sendo a opção contemplada por consenso.

Ainda sobre esta reunião, o outro elemento importante a ser analisado é a relação desta demanda com a Universidade Federal de Goiás. Para além de uma evidente proximidade do Movimento com o professor José do Carmo Siqueira, o consenso sobre a escolha da instituição de ensino superior para a qual a proposta seria endereçada gira em torno de algumas características da faculdade e da região, bem como apontam condições paradoxalmente propícias para a investida.

Apesar de o contexto no qual se insere a UFG ser politicamente desfavorável, pela força das elites do agronegócio na política da região, a Universidade possui uma pós-graduação em Direito Agrário, uma das únicas do Brasil, e, portanto, possui proximidade com professores “agraristas históricos” e/ou do “campo crítico do Direito”, como assinala a professora Érika Macedo Moreira na entrevista já referenciada. Além disso, ela também destaca que a cidade de Goiás, onde se localiza o campus que mais tarde abrigaria a turma Evandro Lins e Silva, é a que concentrava mais assentamentos no estado e possui uma importante capilaridade de sindicatos, do MST e da CPT. Endossando as especificidades da cidade de Goiás e seu campus, uma egressa da primeira da primeira turma de Direito do Pronera afirma que:

O campus de Goiás é histórico. A primeira faculdade de Direito do estado foi naquele campus. Só que depois que criaram cursos de Direito em outras cidades mais novas e ninguém mais queria fazer em Goiás. Então o curso de Direito em Goiás perde força, tinha poucos professores, uma estrutura precária. Havia uma ameaça de fechar o campus. Então criar uma nova turma ali seria o que? Contratar professores, levar recursos para aquele campus, seria uma forma de manter aquele campus aberto. Foi justamente o que aconteceu. E tem uma outra coisa que é simbólica. A cidade de Goiás é a cidade que tem mais assentamentos no estado, e os mais antigos. E em contrapartida é onde tem as famílias mais tradicionais, os fazendeiros, latifundiários. É emblemático dizer que vamos criar uma turma de Direito ali onde quem mais são os Caiado, Fleury (Layssa Polyana, egressa da turma Evandro Lins e Silva e atual assessora da Contag. Entrevista concedida à autora em 15/08/2019).

As “condições paradoxais” às quais nos referimos dizem respeito, justamente, ao fato de que o campus da UFG em cidade de Goiás estava em situação precária e correndo o risco de ser fechado. Ainda assim, foi ele o escolhido para receber as turmas Pronera, sob uma aposta de que a proposta poderia representar a possibilidade de sua reestruturação. Buscando equacionar essa situação e mensurar sua real viabilidade, em agosto de 2005 uma audiência entre as partes envolvidas e o Ministério da Educação estabeleceu os termos com base nos quais os trâmites burocráticos para a criação dos cursos poderiam prosseguir. Sobre este momento de articulações, o professor José do Carmo Siqueira afirma que:

Ainda em conversas preliminares, na forma de sondagens e prospecções com dirigentes e outros professores da Faculdade de Direito da UFG, evidenciava-se um problema real e enorme a ser transposto: a falta de docentes para que a universidade pudesse oferecer o curso. Diante deste problema, em audiência com o MST, acompanhado por mim, o então Secretário de Educação Superior do MEC, professor Nelson Maculan Filho, perguntou-me o que era necessário para que a demanda de um curso como esse fosse atendida, e eu, com a ajuda do Edgar Kolling do MST, respondi: “20 professores!”. Pedido que foi assumido como compromisso pelo Secretário. (...) Acompanhada da promessa do MEC, a proposta dos movimentos sociais do campo entrou pela porta da Faculdade de Direito da UFG, sendo que ainda era preciso percorrer um longo caminho no interior da própria universidade (SIQUEIRA, 2012, p. 16-17).

À “entrada da proposta dos movimentos sociais do campo pela porta da Faculdade de Direito da UFG” seguiu-se uma série de reuniões e deliberações em diversas instâncias universitárias que tinham por objetivo avaliar, condicionar e deferir, ou não, o projeto apresentado.

Do ponto de vista jurídico-constitucional, a justificativa apresentada neste projeto embasou-se em argumentações concernentes a três eixos centrais: a reforma agrária e a função social da propriedade; a educação como direito fundamental e as ações afirmativas como basilares para a concretização do princípio da igualdade. Ademais, o texto do documento elabora a ideia de que “os operadores do Direito possuem pouca ou nenhuma sensibilidade acerca das condições de marginalização [dos trabalhadores rurais]”, e de que tal fato colabora para a crescente “criminalização dos movimentos sociais do campo”. Argumenta, neste sentido, que o ingresso de camponeses e camponesas aos cursos de Direito das instituições públicas de ensino superior é necessária e indispensável para que os mesmos possam ter “o preparo técnico para assessorar juridicamente os trabalhadores rurais excluídos ou em processos de inclusão parcial” (BRASIL, 2006, p. 5).

Destacamos, a seguir, os objetivos sistematizados na proposta:

Objetivo geral:

Formar uma Turma Especial do Curso de Direito, a ser oferecido na Cidade de Goiás, a fim de diplomar 60 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 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, exegéticas e até na sua representatividade pública advinda de uma formação jurídica

(delegados, defensores públicos, representantes do Ministério Público e, também, docentes em universidades, certamente com uma visão mais enriquecida). (BRASIL, 2006, p. 7, grifos nossos).

Em sintonia com o que discutimos sobre o encontro do modelo central de educação jurídica com a Educação do Campo e o campo crítico do Direito, a proposta especifica algumas características pretendidas para a formação em tela, subdividida em: a) fundamental, garantindo ao estudante bases sociológicas, políticas e filosóficas necessárias a uma compreensão contextualizada e democratizante das instituições jurídicas e das demandas da sociedade; b) sócio-política, através do estímulo à interdisciplinaridade e à compreensão do Direito como instrumento de transformação em prol da “emancipação do homem”; c) técnico-jurídica/prática, promovendo a competência de aplicação do Direito positivo estatal desde um olhar crítico ao dogmatismo; e d) ética, na pretensão de formar profissionais “comprometidos com a causa democrática e com a defesa dos direitos humanos” (Idem, p. 6).

Em termos de proposta pedagógica e metodologia, o projeto, como parte de uma iniciativa vinculada à Educação do Campo, se pauta pelos pressupostos da Pedagogia da Alternância, dividindo os tempos do curso em períodos intensivo-presenciais e não-presenciais, realizado sob forma de trabalho nas comunidades de origem. A partir do quinto período da graduação, as atividades não-presenciais seriam desenvolvidas através de estágios supervisionados nas áreas de interesse dos estudantes, incentivados a se engajarem nos trabalhos de assessoria aos trabalhadores rurais e aos movimentos sociais do campo. Como veremos no capítulo seguinte, a aplicação desta metodologia é apontada pelos estudantes e professores como um dos grandes desafios do ensino superior no âmbito do Pronera, em especial se tratando dos cursos de Direito.

A proposta apresenta, também, uma série de detalhes técnicos, financeiros e relacionados ao Manual de Operações do Pronera que, por ora, não achamos necessário descrever. Damos continuidade, portanto, à sua tramitação nas instâncias universitárias.

Em outubro de 2005, o professor José do Carmo, então coordenador do curso de graduação em Direito da Cidade de Goiás, apresentou parecer favorável à criação da turma especial, tendo como base o Manual de Operações do Pronera e a defesa do exercício do direito à igualdade e à educação pela população camponesa. Em uma reunião extraordinária do Conselho Diretor da Faculdade de Direito, este parecer foi votado, aprovado e encaminhado à Reitoria, que, por sua vez, submeteu-o à avaliação da Coordenação Nacional do Pronera da Superintendência Regional do Incra-GO. Ainda em outubro, esta Coordenação emite parecer favorável à proposta apresentada e este documento destaca, dentre outros pontos, os seguintes:

(trata-se do) primeiro curso de Direito encaminhado ao Pronera; a Universidade possui um histórico que a credibiliza para propor este projeto; a proposta é 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; 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 *Apud* BELARMINO, 2011, p. 32. Grifos nossos).

Como viemos discutindo neste capítulo, a “ousadia” comumente associada à proposta de criação de cursos de Direito no âmbito do Pronera diz respeito tanto ao seu caráter original e pioneiro no escopo da política pública, até então direcionada aos cursos de licenciatura e Educação do Campo, quanto à ocupação do “latifúndio jurídico”, representado pelas Faculdades de Direito e seu modelo central de educação, pela população camponesa.

Em janeiro de 2006, a Reitoria da UFG solicita ao MEC a abertura de concurso público⁷⁵ para a contratação dos vinte professores prometidos na reunião anterior. Também encaminha, no mesmo ensejo, uma proposta de ampliação e modernização do campus da Cidade de Goiás. Nas palavras de Érika Macedo Moreira, uma das dez concursadas neste contexto, “isso tudo é muito relevante, porque ainda não existia Reuni, não existia programa de expansão, e a regional Goiás se reconstruía a partir da proposta dessa turma”. A professora também observa que houve uma certa mobilização dos coletivos de assessoria jurídica popular no sentido de prestarem o concurso, entendendo o potencial da experiência como “laboratório de prática dentro da perspectiva crítica do Direito”.

Em maio e junho do mesmo ano, o projeto de criação da turma especial de Direito para beneficiários da reforma agrária foi aprovado, respectivamente, pela Pró-reitoria de Graduação e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFG, sendo finalmente encaminhado ao Conselho Superior Universitário (Consuni), onde ficou a cargo do conselheiro Osni Silva. Como sublinha Belarmino (2011), a novidade na relatoria do parecer emitido por este conselheiro diz respeito à proposta de inclusão dos beneficiários da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais⁷⁶ como público-alvo da turma especial.

Veremos no capítulo seguinte que a inclusão dos agricultores familiares dentre o público-alvo do curso de Direito do Pronera gerou uma série de repercussões. Em linhas bastante gerais, a abertura deste leque tornou as turmas mais heterogêneas e, em certa medida, especialmente na turma Fidel Castro, afastou-as de uma vinculação quase natural e automática aos movimentos sociais e à militância. Podemos interpretar a proposta de Osni Silva como, justamente, uma tentativa de promoção desta desvinculação. Afinal, tão logo a primeira turma foi aprovada, diversas reações contrárias começaram a emergir acusando-a de beneficiamento ideológico.

⁷⁵ Em 06/04/2006, através da Portaria n.853 do MEC, são previstas dez novas vagas de professor para a UFG, especialmente destinadas para o campus de Goiás. Em 26/04 é aberto o Edital n.16/2006 para provimento destas vagas.

⁷⁶ Em conformidade com a Lei n.11.326/2006 que, no seu art. 2º expressa: “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)

Em 15 de setembro de 2006, por fim, o Conselho Universitário (Consuni), através da Resolução n.28/2006, aprovou o projeto de criação da primeira turma de Direito para camponeses e trabalhadores rurais instituída no âmbito do Pronera.

Embora este projeto tenha sido recebido de maneira suficientemente dialógica tanto pelo Incra, quanto pelas instâncias deliberativas da Universidade Federal de Goiás, uma série de reações a ele contrárias emergiram em diversos setores da sociedade, tão logo foi anunciado o primeiro processo seletivo para o curso especial. No capítulo seguinte, nos aproximaremos das experiências das turmas Evandro Lins e Silva e Fidel Castro destacando essa dimensão de conflitualidade a elas inerentes, tanto pelo que representam em termos políticos e societários, quanto pelo que significam no campo da educação jurídica, do Direito e dos movimentos sociais. Mas, além disso, ressaltaremos, também, suas potencialidades e contribuições, perceptíveis em múltiplos sentidos e espaços.

CAPÍTULO 4

AS EXPERIÊNCIAS DO DIREITO/PRONERA EM GOIÁS: TURMAS EVANDRO LINS E SILVA E FIDEL CASTRO ENTRE DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A escolha por analisar de maneira mais detida as experiências das turmas Evandro Lins e Silva e Fidel Castro, ambas realizadas na Universidade Federal de Goiás, assenta-se sob a justificativa principal de que o pioneirismo e a continuidade do projeto nos oferecem uma perspectiva de olhar privilegiada para os desafios e potencialidades das graduações em Direito instituídas no âmbito do Pronera. Até o momento (2022), a UFG foi a única universidade a acolher uma segunda turma nestes moldes, além de também ter tido a experiência de construir e executar uma pós-graduação especialmente pensada para atender os egressos da primeira turma e amadurecer o projeto da segunda.

Neste capítulo, nos dedicaremos ao estudo desses casos com atenção às suas particularidades e buscando sublinhar dimensões diferentes de cada um. A turma Evandro Lins e Silva, iniciada em 2007 e graduada em 2012, já foi objeto de teses e dissertações desenvolvidas no campo do Direito e da Educação (BELARMINO, 2011; SOUSA, 2012; VUELTA, 2013), bem como apresentada em livros (FON, SIQUEIRA e STROZAKE, 2012) e artigos diversos. Por esse motivo, ao abordá-la nos basearemos principalmente em fontes secundárias de pesquisa e, para além de uma caracterização geral da turma e de seus processos pedagógicos, lançaremos luz sobre as reações adversas que sobre ela recaíram tão logo o projeto pioneiro foi aprovado pelo Consuni da UFG. Assim, discutiremos manifestações da mídia e de certos setores da sociedade civil contrários à proposta e a Ação Civil Pública (ACP) instituída pelo Ministério Público Federal (MPF) para questionar a sua constitucionalidade. Por sua vez, a turma Fidel Castro será observada desde um lugar de maior proximidade e com as lentes proporcionadas pelo trabalho de campo e pela troca direta com os/as estudantes e professores/as que dela faziam parte. Priorizaremos, a partir da ênfase na narrativa desses atores, discutir a experiência da formação jurídica do Pronera em si, considerando suas dinâmicas político-pedagógicas cotidianas. À luz destas experiências, poderemos angariar elementos de reflexão importantes sobre o Direito em sua interlocução com a política pública, a universidade e os movimentos sociais do campo.

4.1 A Turma Evandro Lins e Silva (2007-2012)

Antes mesmo da aprovação do projeto de criação do curso de Direito/Pronera pelo Consuni da UFG, a notícia começou a repercutir na mídia goiana e nacional e em setores tradicionalmente conservadores do estado. Na percepção de Sousa (2012), que sistematizou parte desta repercussão, a tônica narrativa construída por atores críticos à proposta alicerçou-se na denúncia do que seria a criação de uma espécie de cota ideológica destinada aos militantes do MST na universidade. Em matéria publicada no dia 15/05/2006 no jornal *O Popular*, por exemplo, o então presidente da Associação Pró-Desenvolvimento Industrial do Estado de Goiás, Cyro Miranda, expressa sua indignação:

Quem é a UFG para dar aulas para o MST? Vão ensinar como invadir terras? Algum dos professores possui alguma propriedade? (...) 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, p. 1 *Apud* SOUSA, 2012, p. 50).

Esse tipo de discurso se repete em uma série de outras matérias e, inclusive, não se restringe à experiência de Goiás, voltando insistentemente também quando da aprovação das turmas em outros estados, como poderemos ver mais à frente. Para ilustrar, destacamos trechos de textos publicados, respectivamente, no editorial d'*O Estado de São Paulo* de 07/09/2007 e na revista *Veja*, em 03/10/2007:

(...) seria uma ótima ideia que jovens pertencentes a famílias de assentados, especialmente as de militantes do MST, ingressassem em bons cursos de Direito. 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”), ocupar rodovias tolhendo o direito de ir-e-vir dos cidadãos (...) 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 (...). 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*, competindo nos vestibulares com outros jovens de diversas origens e regiões. *O que não tem sentido algum, e chega a ser aberrante, é a ideia de montar-se um curso de Direito exclusivo para os sem-terra.* (...) Note-se que não se pensou, como primeira opção, no que seria mais do que razoável: um curso destinado a ministrar a tecnologia moderna da produção agropecuária. (...) *Subjacente está uma ideologização do conhecimento científico ou universitário.* 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 (grifos nossos).

Não é exatamente novidade o fato de o MST receber verbas do governo para educar seus integrantes. (...) 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. (...) 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.* (grifos nossos)

Em ambos os textos, há uma clara naturalização do pressuposto de que os cursos de Direito do Pronera são, especificamente, instituídos por e para os militantes “emessetistas”, que estariam usufruindo dos privilégios de uma cota especial para acesso às universidades públicas. A matéria d’*O Estado de São Paulo*, de maneira mais explícita, relaciona a iniciativa “aberrante” de criação da graduação a um processo de “ideologização” do conhecimento que, pelo que já pudemos discutir no capítulo anterior, seria em si mesma incompatível com o estudo do ordenamento jurídico. De forma irônica, o editorial sugere que um “bom curso de Direito” haveria de ensinar aos jovens que as ações de seu Movimento são ilegais e que, portanto, existe uma contradição essencial entre o projeto Pronera e o ensino jurídico. Desde essa perspectiva, supostamente pautada na defesa de um Direito neutro e apolítico, constrói-se com alguma facilidade a narrativa de que o curso serve a interesses políticos e ideológicos específicos e privilegia determinado grupo em detrimento ao restante da população que também batalha por vagas nas universidades.

Servindo-se da associação direta do curso em tela com o MST, de modo a mobilizar a opinião pública (CHAMPAGNE, 1996) em torno de um senso comum que criminaliza o movimento, as ofensivas midiáticas contra a primeira turma de Direito/Pronera pavimentam caminho para três argumentos importantes: a demanda por formação jurídica seria intrinsecamente incompatível com a lógica politizada dos movimentos sociais; a criação de uma graduação especial em Direito para o público “sem-terra” seria não só uma evidência do aparelhamento ideológico da universidade com o Incra e o Governo Federal, como um desvirtuamento inconcebível dos processos seletivos e dos “currículos convencionais” e, principalmente, a aprovação do projeto denotaria desrespeito ao princípio constitucional da igualdade no que tange o acesso ao ensino superior em instituição pública.

O primeiro argumento já foi devidamente discutido nos capítulos anteriores. Interessa sublinhar, entretanto, que, embora o MST de fato tenha um papel importante na proposição do projeto de criação do curso de Direito, a afirmação de que a demanda pressupõe o estabelecimento de uma cota ideológica para seus militantes é incorreta. A graduação em Direito, como qualquer outra instituída no âmbito do Pronera, é fruto das lutas e demandas de uma diversidade relevante de movimentos sociais e sindicais do campo, mas não se filia ou se restringe a nenhum deles de maneira específica. Obedece a uma série de normativas e protocolos previamente estabelecidos pelo Incra e, evidentemente, pela instituição de ensino que acolhe o projeto e analisa-o em diversas instâncias antes de aprová-lo. Ademais, o Pronera é uma política pública existente desde 1998 e sempre esteve atrelado à Educação do Campo e aos movimentos populares que a constroem, nem por isso tendo sido tão sistematicamente atacado como passou a acontecer a partir da publicização da demanda por formação jurídica. Como bem diz a revista *Veja*, a “novidade” está relacionada ao seu avanço para os cursos superiores e, de forma ainda mais incômoda, para as faculdades de Direito.

Assim, reconhecer que certas conjunturas podem proporcionar oportunidades políticas (TARROW, 2009) mais afins aos interesses dos movimentos sociais não significa que suas conquistas sejam apenas fruto de contextos parcialmente favoráveis. Há todo um arcabouço técnico e exterior às dinâmicas dos movimentos que formata, ou até inviabiliza, as demandas que chegam às instituições por parte dos grupos populares organizados. Como vimos, o tripé em que se assenta o Pronera define-se na especificação das atribuições de cada parte constitutiva do programa. Embora certamente haja espaço para o diálogo e para a construção coletiva de um determinado projeto, os movimentos não definem a gestão dos recursos a serem a ele direcionados pelo Incra, nem tampouco podem impor uma grade curricular de interesse próprio, ferindo a autonomia universitária e as regulamentações do Ministério da Educação. As articulações que se estabelecem entre os atores são, pois, mediadas por instrumentos burocráticos que, mesmo não sendo isentos de disputas e interpretações, regulam seus limites de atuação. Se os cursos do Pronera apresentam particularidades metodológicas e no processo seletivo, é porque desta forma se construiu a política pública de EdoC no Brasil, e não porque o MST assim tenha determinado no caso específico dos bacharelados em Direito.

A mobilização discursiva em torno do protagonismo do MST em todo esse processo, entretanto, cumpre uma função bastante relevante: produzir na opinião pública um sentimento de injustiça decorrente da reserva de vagas para militantes nas melhores e mais concorridas universidades públicas do país. Incontestavelmente, essas vagas não são reservadas a assentados que possuem “aval” de líderes políticos, como sugere a segunda matéria destacada acima. Mais adiante apresentaremos o processo seletivo da turma Evandro Lins e Silvas e esse trâmite ficará mais claro. Contudo, ao sugerir tal vinculação, inclusive sublinhando ações supostamente “fora da lei” do Movimento e a sua total incongruência com o estudo do Direito, a mídia hegemônica aciona ao mesmo tempo a antipatia de parte da população pelo MST e o rechaço à criação da turma em questão, entendida como um privilégio e como a materialização da “invasão” das faculdades pela organização.

Análises mais apuradas sobre as narrativas midiáticas hegemônicas sobre o MST foram feitas por outros pesquisadores/as⁷⁷ e não nos cabe aprofundar a questão neste espaço. O que nos chama atenção e nos interessa entender particularmente é o fato de que os argumentos mobilizados pelos veículos de comunicação e grupos empresariais contrários à proposta de criação dos bacharelados em Direito/Pronera estruturaram, em certa medida, a Ação Civil Pública que judicializou a turma Evandro Lins e Silva.

4.1.1 A judicialização da turma Evandro Lins e Silva

Compartilhamos os pressupostos de Bourdieu (2011) de que os processos judiciais têm como finalidade a produção de uma verdade racionalmente constituída nos termos dos espaços possíveis da lei. Essa “verdade” carrega em si mesma o poder de encerrar, limitar ou legitimar determinado pleito que tenha lugar no mundo social e, neste sentido, a enunciação de um veredicto não se dá sem conflitos ou disputas no interior do campo jurídico. É dizer: embora os textos legais constituam fronteiras que se interpõem à livre atuação dos agentes da lei, e que, portanto, a luta simbólica entre profissionais que

⁷⁷ Ver, entre outros, Gohn (2000), Lerrer (2005), Ayoub (2006), Vargas (2006), Gonçalves (2008), Adissi (2010), Ferreira (2012), Santana; Jesus (2012).

concorrem pelo monopólio do “direito de dizer o direito” seja limitada pela ordem canônica vigente, a elasticidade das normas escritas possibilita a disputa de distintas interpretações em torno de um mesmo corpo de regras e é este jogo de fundamentações que caracteriza as discussões processuais (MAIA, 2012).

Já tivemos a oportunidade de discutir o tema das disputas interpretativas inerentes ao campo jurídico no primeiro capítulo desta tese, mas reforçamos o argumento nesta etapa do texto para afirmar a importância de nos debruçarmos sobre alguns dos documentos que compuseram o procedimento da Ação Civil Pública instaurada em questionamento à turma Evandro Lins e Silva. Eles nos ajudam a entender os principais pontos de tensionamento relativos à iniciativa do Pronera, bem como as posturas e discursos mobilizados pelos atores envolvidos no pleito e as diferentes dimensões de luta que se expandem para além da defesa tópica da turma em questão.

A primeira sinalização de que a aprovação do projeto de criação de um curso de Direito no âmbito do Pronera na UFG seria questionada judicialmente se deu ainda antes da reunião do Consuni que votaria a seu favor. Em 31/05/2006, o Ministério Público Federal de Goiás (MPF-GO) instituiu um Inquérito Civil Público⁷⁸ 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” (BRASIL, 2006, p. 4). Embora esse procedimento não tivesse como objetivo averiguar o caso específico da graduação em Direito, já que também questionava os cursos de Pedagogia da Terra, Administração⁷⁹ e Licenciatura em Direitos Humanos e Cidadania⁸⁰, alguns argumentos por ele acionados já nos fornecem algumas pistas da fundamentação que mais tarde se construiria em torno da ACP.

O Inquérito faz menção, por exemplo, às “divulgações da mídia goiana acerca de projetos da UFG visando à criação de cursos superiores destinados a segmentos específicos da sociedade” e neste ponto destaca apenas as iniciativas Pronera, que alega terem chegado ao conhecimento público via imprensa, provocando indignação de “vários setores da sociedade goianiense”. De maneira formal, entretanto, a investigação paira em torno do respeito ao princípio constitucional da igualdade no tocante ao direito à educação e oficia para que se manifestassem sobre o tópico a UFG, o MEC, a OAB e o Incra, recomendando neste íterim a suspensão de qualquer ato administrativo que desse continuidade à viabilização dos projetos em análise.

O Incra⁸¹ e a UFG elaboraram suas manifestações com base no fornecimento das informações legais e administrativas estruturantes dos cursos em questão, defendendo sua pertinência e constitucionalidade e, inclusive, apontando a existência de uma distorção midiática no que tange aos projetos do Pronera, que “não visam vagas para movimento social”. Voltaremos a essa argumentação quando analisarmos a ACP, que retoma parte dos referidos questionamentos.

A OAB/GO, especificamente requisitada pelo Ministério Público para emitir parecer sobre a possibilidade de criação de um curso de Direito, também respondeu

⁷⁸ Portaria MGMO nº 51/2006, PA 1.18.000.008340/2006-92.

⁷⁹ Com 70% das vagas destinadas a servidores do Banco do Brasil.

⁸⁰ Destinado a professores dos ensinos fundamental e médio.

⁸¹ Despacho/CGJ/Nº249/2006.

favoravelmente à demanda⁸². Em manifestação assinada pelo então Presidente da Comissão de Ensino Jurídico da instituição, Arthur Rios, relata-se que a aprovação 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” (BRASIL, 2006, p. 53). O mesmo documento também afirma que o curso proposto pela UFG não é o primeiro destinado especificamente a assentados e que a formação de profissionais do Direito que conheçam a realidade dos assentamentos pode contribuir para solucionar conflitos e atuar como mecanismo de inclusão social.

Por sua vez, o MEC⁸³, através da Coordenação Geral de Assuntos Contenciosos, diferencia a situação do curso de Pedagogia da Terra e a do curso de Direito. Sobre o primeiro, destaca estar amparado no art. 87 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e pela Lei de Diretrizes e Bases, que preveem a necessidade de professores com nível superior e a obrigação de ofertas de capacitação. Quanto ao segundo, apresenta desacordo por estar destinado apenas aos assentados dos programas de reforma agrária, desprezando os “demais excluídos”. Recomenda, portanto, a “franquia de amplo acesso ao processo seletivo, sem quaisquer restrições que vinculem a possibilidade de frequência no curso a qualidades ou características especiais dos candidatos”.

Em 29/11/2006, o MPF determinou o arquivamento⁸⁴ do Inquérito Civil Público considerando, dentre outros aspectos, o aumento do número de beneficiários a partir da consideração da Lei 11.326/2006, que formula a Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais; o respeito aos trâmites administrativos no âmbito da UFG e a compreensão final de que a proposta dos cursos analisados figura dentre o escopo das políticas de ação afirmativa. Em janeiro de 2007, o edital do vestibular para a primeira turma de Direito do Pronera foi finalmente divulgado e em 17/08/2007 foi realizada a aula inaugural que deu início oficial ao curso.

Não obstante, menos de um ano depois, o Ministério Público Federal voltou a questionar a legitimidade da turma, já em andamento, demandando informações sobre a regularidade do aporte orçamentário do Pronera e alegando inadequação entre os objetivos do programa e o curso de Direito. Em 20/06/2008, o órgão protocolou na 9ª Vara Federal do Estado de Goiás uma Ação Civil Pública⁸⁵, judicializando o objeto em tela em desfavor do Incra e da UFG.

O fato de que o próprio MPF-GO tenha proposto uma ACP, mesmo após instaurar e arquivar um ICP de natureza semelhante, é digno de nota e diz muito sobre o caráter político dos recursos jurídicos e judiciais que se apresentam de maneira abstrata em defesa dos interesses da coletividade e da fiscalização imparcial da lei. A análise da petição inicial do processo em questão confirma essa impressão. Em diversas passagens, o Procurador responsável pela peça, Raphael Perissé Rodrigues Barbosa, constrói uma argumentação permeada de juízos de valor sobre os cursos de Direito do Pronera, além de demonstrar uma relativa “incompreensão” acerca do nexo política pública, reforma agrária e educação. Evidentemente, tal construção argumentativa é alicerçada de maneira habilidosa na legislação competente e na jurisprudência pertinente ao objeto em contestação, de modo que a politização do pleito se perceba nas disputas interpretativas

⁸² Embora, como salienta Sousa (2012), o parecer favorável à criação da turma pelo Comitê tenha sido aprovado em uma votação “apertada”: 15 votos a favor e 13 contra.

⁸³ Informação nº 673/2006 – CGAC/CONJUR/MEC.

⁸⁴ Despacho de arquivamento PR/GO nº 1.18.000.008340/2006-92.

⁸⁵ Procedimento Administrativo MPF nº 1.18.000.023126/2007-47.

balizadas pela norma jurídica. Como pudemos discutir no primeiro capítulo desta tese, essas disputas são eminentemente políticas e estratégicas aos movimentos sociais que acionam o campo do Direito como parte de seus repertórios de ação.

Apresentaremos a seguir os principais questionamentos arrolados na ACP, para logo em seguida discutirmos os argumentos e estratégias de defesa da turma contestada.

De imediato, o procedimento administrativo aponta que, não obstante manifestação negativa da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação, o Incra e a UFG firmaram termo de cooperação técnica para implementar o curso de graduação em Direito destinado a beneficiários da reforma agrária, a ser custeado com recursos do “*Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Pronera*” (ACP, 2007, p. 2, grifo nosso). Afirma que esse termo instaura uma “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*”. A expressão em destaque sugere que as instituições envolvidas na criação da turma teriam instrumentalizado o repertório discursivo e legal das políticas de ação afirmativa para beneficiar de maneira exclusiva um determinado segmento da sociedade. É o que sugere também o trecho a seguir:

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 intrínseco, muito ao gosto da maioria dos juristas que entendem indissociável política e Direito. (...) 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, p. 2-3, grifos nossos).

A graduação em Direito instituída no âmbito do Pronera não é o primeiro curso de ensino superior proposto pela política, assim como não inaugura a seletividade dos editais de ingresso. Em não sendo uma situação sem precedentes, o questionamento sobre um suposto “tratamento diferenciado a determinado grupamento social”, dotado de “condições culturais-cognitivas” inferiores a outros grupos, emerge, especificamente, do incômodo com a expansão do Programa para a educação jurídica. É neste sentido que a ACP desenvolve seus argumentos legais em torno da inadequação da turma perante o que o MPF-GO entende serem os objetivos do Pronera.

O documento sustenta a impossibilidade jurídica de utilização de recursos do Pronera para custeio do curso de Direito que, por diversos motivos, contrariaria a própria natureza da política pública. Para tanto, aciona trechos da Portaria que a instituiu, bem como o art. 205 da Constituição Federal:

(o objetivo do Pronera) 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 (...) e fortalecer a educação nos assentamentos, utilizando metodologias específicas para o campo (BRASIL, 1998, *Apud* ACP, 2007, p. 4, grifos originais).

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 (*Idem*).

O curso de Direito em questão seria, na interpretação do Procurador proponente da ACP, incompatível com os objetivos do Pronera, afinal centrados no esforço de fixação do trabalhador rural na terra através da oferta de uma educação estritamente qualificadora para este propósito. Trata-se de uma visão estreita da reforma agrária, do Pronera e da Educação do Campo, nos termos que já tivemos a possibilidade de discutir nos capítulos anteriores. A ideia de que o Direito não possui relação com o mundo rural e com as demandas que se deflagram nos assentamentos e nas lutas dos movimentos e organizações sociais é apresentada em diversas partes do documento analisado. É o que percebemos nos destaques a seguir:

Fica clara a preocupação (do Pronera) em garantir o direito à educação, mas resguarda sua finalidade útil contextualizada: manter o homem ligado à terra. (...) *Não demanda grande esforço exegético a compreensão de que o estudo do Direito por parte dos beneficiários da reforma agrária não se presta a nenhum dos desideratos propostos, sendo estridente a infringência aos fins pretendidos pelo normativo do programa, sendo consequente lógico a caracterização do desvio da finalidade, pois não qualifica para o trabalho, não usa metodologia específica para o campo e não contribui para o desenvolvimento sustentável do assentado* (ACP, 2007, pgs. 4-6. Grifos nossos).

O Direito e sua graduação são ainda, no texto da ACP, antagonizados frente ao Pronera por serem eminentemente urbanos:

Sabido é que 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 a ele a patrocinar pretensão titularizada por cidadão que habite a mais distante área rural, endereçará sua demanda a órgão do Poder Judiciário não encontradiço em paragens rurícolas. Caso a sua formação jurídica o conduza à busca por alocação na administração pública, também será inevitável seu deslocamento ao aglomerado urbano. Se pretender seguir a área acadêmica, imprescindível também se fará a sua migração (*Idem*, p. 6).

Nesta mesma linha, o autor da ACP considera a realidade concreta da turma já em andamento, formada por 60 educandos/as. Sustenta o argumento de que as “paragens rurais não tem como absorver tal quantitativo de mão de obra jurídica” (*Ibidem*, p. 5), mesmo que a intenção dos estudantes seja atuar em suas comunidades de origem. Continua:

(Os recursos do Pronera devem ser utilizados) em área do conhecimento inerente ao lido com a terra, característica esta de que obviamente não se vê revestido o Direito. (...) Ao completar o curso, o assentado da reforma agrária migrará para um centro urbano (...), 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 (...), criando-se a inócua figura do ‘palpiteiro’ jurídico. (...) As duas hipóteses denotam (...) o desvio do emprego dos recursos Pronera. (...) Diverso seria o raciocínio se o curso fosse de Engenharia Agrônoma, Medicina Veterinária (...) ou outra carreira que proporcionasse conhecimentos efetivamente aplicáveis ao cotidiano dos assentados (ACP, 2007, p. 6-7, grifos nossos).

A questão do caráter urbano do Direito e suas instituições é em certa medida pertinente, assim como o destino da migração para as cidades daqueles/as que exercem profissões jurídicas. De fato, está nos territórios urbanos o aparato institucional do Poder Judiciário, a maior parte dos escritórios e organizações contratantes dos serviços de um/a advogado/a e as universidades que oferecem programas de continuidade acadêmica. O destino dos/as egressos/as das turmas de Direito/Pronera é ponto de discussão relevante entre os movimentos que as compõem e se apresenta como desafio. No entanto, um desafio que se erige mais no sentido de reforço do vínculo com as causas do campo do que com o território *stricto sensu*. Que o êxodo rural seja tema relevante e a ser encarado com estratégia por parte daqueles/as que se mobilizam na luta pela terra é ponto pacificado, assim como a importância do debate sobre a interiorização da Justiça. Entretanto, a noção de fixação do homem no ambiente rural, associada à compreensão de que o acesso ao conhecimento por parte da população camponesa deve se restringir àquilo que for de necessidade direta do trabalho camponês, é limitada. O discurso que a defende, embora sob roupagem da imparcialidade, filia-se a uma determinada interpretação do mundo rural e da educação, como fica claro no trecho a seguir:

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 (ACP, 2007, p. 7).

Como nas matérias jornalísticas apresentadas no tópico anterior, há nessa construção narrativa uma tentativa insistente de associar a iniciativa de criação do curso de Direito aos movimentos sociais, cujas “ideologias anacrônicas” deslegitimariam a demanda. A “democratização do conhecimento das letras jurídicas” seria expressão dessa ideologização, ao passo que o mesmo argumento não se aplicaria a outros cursos do Pronera, como os de Engenharia Agrônômica e Medicina Veterinária. A ideia de que o conhecimento ofertado ao público beneficiário do Programa deve servir “à produção de efeitos construtivos para a coletividade” traduz-se na compreensão estreita de que os homens e as mulheres do campo devem, quando muito, se ater a estudos e profissões tidas como rurais. Reforça-se, de tal maneira, uma visão estereotipada do campo e de seus habitantes, bem como uma hierarquização das áreas de conhecimento pautada na valorização do trabalho intelectual em detrimento daquele que se categoriza como manual. Sob essa perspectiva urbanocêntrica, o Direito nada teria a oferecer à população camponesa. Voltaremos a esse debate quando passarmos a discutir a defesa apresentada pelas partes envolvidas no pleito.

A incompatibilidade da graduação em Direito com os objetivos do Pronera também é justificada com base em uma interpretação do princípio da razoabilidade, proposto por Barroso (2002, p. 60, *apud* BELARMINO, 2011, p. 150). Em linhas bastante gerais, esse princípio visa a proteção de direitos contra o abuso da discricionariedade e é utilizado quando não se observa adequação, necessidade e/ou proporcionalidade entre o fim perseguido e o instrumento empregado para alcançá-lo, muitas vezes às custas de ônus a direitos individuais. A ACP entende expressamente que a turma de Direito/Pronera não concretiza nenhum desses subprincípios, como sistematiza Belarmino (2011, p. 151-152):

(...) quanto ao subprincípio de adequação, ‘a finalidade da reforma agrária é viabilizar a subsistência do assentado, recrudescendo os laços que o unem à terra’ (...) e o curso de Direito não concretiza nenhuma dessas finalidades, contribuindo, ao contrário, para um ‘movimento migratório reverso’. (...) Quanto ao subprincípio da necessidade, o MPF-GO afirma que um grande montante de pessoas se viu privado da possibilidade de concorrer à tão sonhada vaga, pois o ‘certame cingiu-se aos laureados pelo perfil socioideológico (...) e tal restrição de direitos não era necessária’. Por fim, quanto ao subprincípio da proporcionalidade, o MPF-GO defende que ficou configurada a sua violação, pois ‘sacrificou-se o livre acesso ao vestibular (...) em nome da promoção de grupo de sessenta unidos, para supostamente corrigir uma histórica injustiça social que jamais será demonstrada’ (grifos do autor).

Para embasar o argumento acima grifado, a ACP discorre sobre a concepção de ação afirmativa, afirmando não ser o assentado da reforma agrária sujeito apto a ser contemplado pelo sistema de cotas, uma vez que “não possui nenhum dos elementos comumente identificadores para tal (cor, raça, sexo, origem) e que “não há registro que indique perda histórica do grupamento, sem o que não se pode falar em medida compensatória” (ACP, 2007, p. 9). O eixo do desacordo centra-se no incômodo referente à criação de uma turma exclusiva, “proposta que 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” (Idem, p. 11). Segundo o MPF-GO, há ausência de previsão normativa que sustente legalmente o tratamento diferenciado conferido ao público-alvo da turma em tela e que tal constatação configuraria grave violação ao princípio da igualdade.

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 funcionário da oficina mecânica tem maior facilidade de acesso ao ensino superior que o filho do assentado? (...) *Por que não criar um curso de Direito para trabalhadores de oficinas mecânicas?* (...) 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* (ACP, 2007, p. 16-17, grifos nossos).

Em síntese, a pergunta que a ACP faz é: por que o público beneficiário das políticas de reforma agrária tem “mais direitos” que os cotistas negros, indígenas e estudantes de escolas públicas? Por que possuem o “privilégio” de ter turmas exclusivas para o seu grupo social, com processos seletivos próprios, e não demandam parcela no sistema de cotas dos vestibulares de chamada universal? Apesar de desconsiderarem a história e a institucionalidade do Pronera, que embora se afirme no campo das ações afirmativas não se equivale às políticas de cotas implementadas nas universidades, tais perguntas podem traduzir legitimamente os questionamentos e incômodos de parcela da população que não conhece a iniciativa em seus pormenores. Mas o tom do discurso presente na ACP, reiteradamente irônico e discriminatório, parece menos comprometido com o esclarecimento de dúvidas pertinentes sobre o objeto em questão do que com a tentativa de associá-lo a uma espécie de má fé movida por interesses ideológicos de certos grupos políticos.

A tentativa de comprometer a continuidade da turma a partir do argumento de sua ideologização é, inclusive, expressa na crítica à prova realizada no escopo de seu processo seletivo, caracterizada como um “filtro ideológico” destinado a fazer ingressar na universidade a “casta” dos movimentos sociais “em detrimento de estudantes que querem, de fato, aprender o conteúdo das matérias, ao invés de engajar-se em projetos políticos” (ACP, 2007, p. 18).⁸⁶

Finalmente, a ACP pede a suspensão do curso em questão até o julgamento do mérito da demanda, recomendando a sua posterior extinção.

As contra argumentações do Inkra e da UFG seguiram na mesma linha das manifestações elaboradas para atender aos questionamentos do Inquérito Civil Público, portanto não nos ateremos a esquadrihá-las em profundidade. Em resumo, o Inkra recuperou resoluções favoráveis acerca da constitucionalidade do curso, sublinhando partes do Manual de Operações do Pronera que reiteram a importância da educação em

⁸⁶ Para uma discussão sobre a atuação do Ministério Público e dos Procuradores, ver, entre outros, Arantes (2002), Maciel (2002), Maia (2014), Kerche (2009) e Sadek (2000).

diversas áreas do conhecimento. Argumentou que o convênio celebrado com a UFG não configura desvio de recursos públicos, já que o Direito é essencial para amenizar os conflitos no campo e construir a reforma agrária. A Universidade, por sua vez, recuperou a trajetória da demanda em suas diversas esferas de deliberação, demarcando a importância da autonomia universitária nesse processo e defendendo a constitucionalidade da turma recém iniciada.

Em 15/06/2009, portanto após quase um ano da propositura da ACP e das contestações das partes envolvidas, a 9ª Vara Federal proferiu sua sentença⁸⁷ de primeiro grau sobre o objeto questionado, reiterando a tese de desvio de finalidade argumentada pelo MPF-GO e, desta forma, declarando a ilegalidade do convênio estabelecido entre o Incra e a UFG. A sentença também determinava a extinção da turma de Direito ao final do semestre letivo então em curso, embora reconhecesse a boa fé do corpo discente e a validade das atividades acadêmicas até aquele momento realizadas.

Além das manifestações do Incra e da UFG sobre a sentença, um movimento interessante partiu da organização da própria turma, ameaçada de ser fechada sob ordem da Justiça. Nomeando como procuradores os advogados Juvelino (Ney) Strozake, João Paulo Pessoa e Flávio Croce Caetano, os estudantes Diego Vedovatto e Maria Inez Pereira Ribeiro protocolaram, em janeiro de 2010, uma Apelação ao MPF-GO alegando interesse processual em figurar no polo passivo da demanda junto às duas instituições então contestadas. A justificativa para tal interesse manifestou-se nos seguintes termos:

Os Estudantes de Direito matriculados na turma especial constituída pela portaria conjunta do Incra e UFG participaram, de boa-fé, do concurso público vestibular e ingressaram na referida turma. Todavia, mesmo sendo a eles reconhecido o direito a concluir o curso em outras instituições de ensino, *foi negado o direito constitucional do devido processo legal e do contraditório.* (...) A validade da sentença passa necessariamente pelo crivo da participação de todas as partes atingidas pelos seus efeitos. Daí que a Constituição Federal impõe como obrigação da validade jurídica da sentença o devido processo legal com a garantia do contraditório e ampla defesa. (...) A ausência do requerimento para a citação dos estudantes nulifica todos os atos do processo. (...) De acordo com a nossa doutrina, quando o Autor não indicar na Inicial todos os litisconsortes que devem ser citados e o MM. Juízo não determinar tal providência, o feito está irremediavelmente nulo (FON, SIQUEIRA e STROZAKE, 2012, p. 142-143. Grifos da Apelação original).

Ao entendimento de que o processo deveria ser *a priori* anulado por ter excluído do polo passivo da demanda os estudantes da turma investigada, somou-se a exposição de uma série de argumentos importantes para as discussões de mérito apresentadas pela ACP e reiteradas pela sentença judicial de primeiro grau.

De imediato, a Apelação realiza uma síntese analítica do histórico da demanda em questão e contextualiza extensamente a Educação do Campo e o Pronera, enquanto política pública referenciada na legislação. De maneira mais específica, reitera trechos de

⁸⁷ Sentença – Processo 2008.35.00.013973-0.

seu Manual de Operações em que há previsão explícita do programa em garantir aos estudantes assentados/as possibilidades de formação superior em diversas áreas do conhecimento. Com base no Manual e no argumento de que os fins do Pronera estão relacionados com os fundamentos constitucionais da cidadania e da dignidade humana, os apelantes analisam a declaração de inconstitucionalidade da previsão de recursos da política para o curso de Direito, construída sob a justificativa do desvio de finalidade:

A seu sentir, a utilização de recursos públicos vinculados a tal programa para o custeio de um curso de graduação em Direito para beneficiários da reforma agrária representaria desvio de finalidade, eis que o *habitat* do profissional do Direito é o meio urbano e o objetivo maior da reforma agrária é manter o homem no campo. Poder-se-ia dizer, nessa mesma linha, prender o homem no campo. Eis o equívoco: o objetivo autêntico da reforma agrária, mais do que mera distribuição de terra, 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 lembrou o MPF, todavia não há de se 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 (FON, SIQUEIRA e STROZAKE, 2012, p. 149).

Como viemos discutindo, a criação do curso de Direito no âmbito do Pronera é emblemática não só para a política pública de educação na reforma agrária e para a inserção da população do campo na universidade, mas também para o debate mais amplo sobre o destino “vocacional” endereçado àqueles que habitam as áreas rurais, limitado às fronteiras do conhecimento estabelecidas por quem pensa o campo e seus sujeitos como objetos encerrados em si mesmos. Como sugere o trecho supracitado, não se trata de negar a importância das formações que de maneira mais direta incidem sobre o desenvolvimento rural, mas de compreender que tal desenvolvimento pressupõe também todo um arcabouço de conhecimentos que não deveria ser categorizado como “urbano” e alijado dos/as estudantes camponeses/as.

Ademais, como consta na Apelação em análise, ainda que as principais instituições do Poder Judiciário brasileiro estejam nas cidades, não se pode dizer que no campo inexistem relações jurídicas, pois “onde há sociedade haverá Direito e, por via consequência, a necessidade de operadores legalmente habilitados” (FON, SIQUEIRA e STROZAKE, 2012, p. 150). Falar em um “*habitat* natural do *homo júris*” (*idem*) seria, portanto, outro equívoco primordial no mérito exposto pela ACP e confirmado pela sentença judicial. Para ilustrar a presença e relevância do conhecimento técnico jurídico nas áreas de assentamento, os apelantes sistematizam algumas situações corriqueiras na realidade do campo:

Imaginemos que em uma área de assentamento resolva-se criar uma cooperativa para fortificar o desenvolvimento sustentável da agricultura e da comunidade rural. Qual profissional será capaz

de auxiliar esse grupo perante toda a burocracia necessária? Sem dúvida, o advogado da comunidade. 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 (...). *A paz social no campo reclama mais do que mera distribuição de terra* (FON, SIQUEIRA e STROZAKE, 2012, p. 152, grifos nossos).

Em resposta à Apelação, o MPF-GO repete as argumentações da ACP e afirma estarem as posições de todas as partes devidamente formalizadas, bem como os convencimentos dos atores envolvidos no pleito. O que chama atenção, entretanto, é tom utilizado no documento, como se observa no trecho destacado a seguir:

Não há – honestamente falando – espaço para a formação de convencimento sobre a matéria; os convencimentos já estão já muito formados e os operadores jurídicos alinhados a uma ou outra posição, conforme suas idiossincrasias. *Transcrever posições doutrinárias, julgados e 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. (...) Tome-se à guisa de exemplo a reforma agrária, este sorvedouro de recursos sem fim. (...) Aquilo que se convencionou chamar de “movimento social” cooptou o poder público de forma a incutir a sua agenda em todas as ações estatais* (BELARMINO, 2011, p. 162. Grifos nossos).

Para que pudéssemos realizar uma análise mais acurada sobre a postura político-ideológica do membro do Ministério Público Federal responsável por essa resposta à Apelação dos estudantes da Turma Evandro Lins e Silva, seria mister um levantamento de sua trajetória e de outras ações por ele engendradas na instituição. No entanto, os trechos acima destacados ilustram de maneira translúcida o argumento de que as disputas interpretativas em torno de objetos jurídicos ou judiciais são políticas, assim como a atuação dos membros do MP e do Poder Judiciário. Ainda que fundamentadas em jurisprudências e legislações, as decisões, sentenças e sínteses técnicas formuladas por operadores do Direito guardam relação com suas compreensões acerca da realidade social. No caso analisado, por exemplo, a interpretação do procurador transversaliza a doutrina com um entendimento construído *a priori* sobre a atuação dos movimentos sociais, o comportamento do poder público, a noção de desenvolvimento e o ataque à meritocracia e ao empreendedorismo, “traços imemoriais dos brasileiros”, promovido pela turma do Pronera.

O Incra e a UFG também formalizaram uma petição de suspensão de execução da sentença proferida pela 9ª Vara de Goiás, fundamentada no receio de grave lesão à ordem pública prevista no art. 15 da Lei 12.016/2009. Os requerentes retomam uma série de

argumentos já apresentados em momentos anteriores de todo esse processo, reafirmando a pertinência e constitucionalidade do curso de Direito no âmbito do Pronera e sublinhando que seu público beneficiado não se restringe aos militantes de movimentos sociais, sendo composto por trabalhadores/as rurais assentados/as e agricultores/as familiares previstos na Lei 11.326/2006. Além disso, reúnem jurisprudência sobre ação afirmativa e argumentam que não há quebra do princípio de isonomia pela experiência relatada, como também inexistente o desvio de finalidade declarado pelo MPF e pela 9ª Vara.

Essa petição foi analisada em 17/12/2009 pelo Tribunal Regional Federal (TRF) da Primeira Região, representado pelo desembargador Jirair Aram Meguerian. O pedido de suspensão dos efeitos da sentença que extinguiria a Turma Evandro Lins e Silva foi deferido sob o entendimento de que “a decisão em primeiro grau causa grave lesão à ordem pública, invadindo a esfera de competência da administração pública, pois a UFG goza de autonomia didático-pedagógica (...), além de violar o princípio constitucional da igualdade cujo programa visa efetivar” (BRASIL, 2009, p. 2504, *Apud* FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 163). A decisão também entende que a “vedação à formação de profissionais de Direito que conheçam a realidade dos assentamentos” (*idem*, p. 164) e a extinção do curso, com prejuízo dos alunos que não tiveram a oportunidade de se defender, seriam pouco “razoáveis”. Amparados por tal determinação, a turma, a essa altura já no quinto período letivo, pôde continuar as aulas à espera do julgamento.

A Turma Evandro Lins e Silva colou grau em 2012, mesmo ano em que o processo foi a julgamento e ganhou nova decisão. Spiess (2016, p. 74) sintetiza a resolução:

Diferente da sentença que considerou a parceria ilegal e determinou a extinção da turma, a decisão do TRF foi no sentido de aceitar os argumentos de que o MPF não poderia ter ajuizado a demanda. O entendimento do TRF foi de que, quando a procuradora Mariane Oliveira, responsável pelo ICP, havia determinado o arquivamento desse procedimento administrativo, o MPF já havia declarado a legalidade do convênio entre o Inkra e a UFG. O Tribunal ressaltou que não poderia o procurador Raphael Barbosa reabrir o inquérito, vez que seria uma contradição um mesmo órgão ora afirmar a legalidade do convênio e, posteriormente, afirmar pela sua ilegalidade. Com isto, *o TRF extinguiu o processo sem resolução do mérito*, alegando ausência no interesse de ação (grifos nossos).

Em síntese, o acórdão se pauta no entendimento de que a ACP não poderia nem ter sido ajuizada, já que o próprio MPF-GO havia arquivado um Inquérito Civil Público instaurado para apurar o objeto em questão. Desta forma, a reabertura do procedimento configuraria contradição institucional e, a nosso ver, explicitaria o viés político da tentativa de extinção da Turma Evandro Lins e Silva.

Embora o processo não tenha, portanto, sido resolvido no mérito, o advogado Cézar Britto, ex-presidente da OAB, instituído para defender a turma no tribunal, fala sobre a importância dele ter sido discutido no momento de sua sustentação oral. Em entrevista concedida à autora, relembra a ocasião nos seguintes termos:

A sustentação oral eu fiz no mérito, mas ganhamos o processo não foi no mérito, mas na preliminar. Era tão absurda a decisão

judicial, que o tribunal não entrou nesse mérito preconceituoso, elitista, patrimonialista. Mas o mérito é que foi discutido publicamente, o mérito é que chamou atenção. (...) Na sustentação eu fui muito duro. Eu disse que o MP tinha razão: que o Direito não chegou ao campo. Mas chegou assassinato. Disse que certamente eles leram Admirável Mundo Novo, dizendo que quem nasceu pra alfa é alfa, quem nasceu pra beta é beta, quem nasceu pra enxada é enxada. Fui mostrando o preconceito. Essa decisão legitimou de vez os cursos de Direito do Pronera. Embora não tenha ingressado no mérito, era o mérito que estava sendo julgado. E hoje o curso prolifera em vários lugares (César Britto, advogado. Entrevista concedida em 07/07/2020).

O advogado também afirma que, para além das incursões sobre o mérito do objeto em tela, outras argumentações mais técnicas fizeram parte dessa defesa final:

(Uma delas) decorria do fato de ter o magistrado reconhecido a “validade das atividades acadêmicas integralizadas pelo corpo discente”, bem assim o fato jurídico superveniente (a conclusão do curso e a conseqüente colação de grau) proteger a Turma Evandro Lins e Silva, que seja pela coisa julgada, quer seja pela teoria do fato consumado a fazer perder o objeto da ACP, porque não poderia a decisão prejudicar os bacharéis que, de boa-fé, concluíram o curso. Outra linha de defesa foi a de que o processo estava nulo porque dele não foram citados os bacharéis, cuja decisão pela extinção da turma tinha reflexo direto nas suas vidas. Também se argumentou, e esta foi a decisão vencedora, que o MPF não poderia ter ajuizado a ação (...) (MST, 28/08/2012).

A Turma Evandro Lins e Silva, pelo que pudemos acompanhar da trajetória que acabamos de sistematizar, foi iniciada e concluída sob alegação de ilegalidade e ameaça de extinção. Como nos foi possível perceber, a instrução do processo judicial, mesmo após o arquivamento de um ICP, denotou um forte caráter político, por sua vez alinhado com as críticas que a iniciativa do Pronera recebeu por parte da mídia hegemônica e de setores conservadores da sociedade goiana. Apesar do precedente estabelecido por essa primeira turma, as seguintes não deixaram de sofrer com o mesmo tipo de questionamento e perseguição, a exemplo da Turma Nilce de Souza Magalhães, na UFPR. Em 2015, o deputado federal Fernando Francischini, do Partido Social Liberal (PSL), encaminhou à reitoria da Universidade um ofício para apurar a questão do curso com “vagas exclusivas para integrantes do MST”, alegando intenção de instaurar um debate na Câmara dos Deputados para frear a “tentativa de doutrinação ideológica deste atual governo petista⁸⁸”.

A análise desse percurso judicial, embora bastante sintética em se considerando um processo com mais de seis mil páginas, cumpre duas funções importantes para esta tese. Em primeiro lugar, ilustra os argumentos desenvolvidos no capítulo 1 sobre a

⁸⁸ Ofício 034-2015-GFF, citado na carta aberta do professor Ricardo Fonseca, diretor do Setor de Ciências Jurídicas da UFPR, ao deputado, disponível em: <https://www.ufpr.br/portallufpr/noticias/diretor-de-ciencias-juridicas-esclarece-duvidas-sobre-o-pronera/> (Acesso em 05/12/2020).

dimensão política das disputas jurídicas e o lugar dos movimentos sociais na construção de repertórios de ação e mobilização legal e elaboração de interpretações e jurisprudências. Em segundo, fornece ao leitor e à leitora uma noção do significado, material e simbólico, da criação e formatura da primeira turma de Direito Pronera, procedida por outras cinco espalhadas pelo país.

4.1.2 “Doce é o sabor da vitória⁸⁹”: breve perfil da Turma Evandro Lins e Silva

Nascido em Parnaíba, Piauí, Evandro Lins e Silva atuou por mais de sessenta anos na advocacia, tendo sido procurador-geral da República e ministro do Supremo Tribunal Federal, além de chefe da Casa Civil da Presidência e ministro das Relações Exteriores no governo João Goulart. No STF, concedeu sistematicamente *habeas corpus* aos presos inclusos na Lei de Segurança Nacional, mas, com o recrudescimento da ditadura militar, foi aposentado em 1969. Em 1984, participou da campanha pelas Diretas Já no ano seguinte, foi um dos fundadores do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Em 1992, participou do processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo como advogado de Barbosa Lima Sobrinho, presidente da Associação Brasileira de Imprensa, e de Marcelo Lavenère, presidente da OAB, autores da ação popular que solicitou à Câmara dos Deputados a abertura do processo. Em 1998 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras. Dentre outras características de sua trajetória, Lins e Silva criticava as deficiências do ensino jurídico brasileiro e denunciou a “torre de marfim” em que vivia a alta magistratura do país⁹⁰. Seu nome foi escolhido para batizar a primeira turma de Direito instituída no âmbito do Pronera, que também adotou como lema a frase “doce é o sabor da vitória”, em referência à conquista dos movimentos sociais rurais na universidade e, especificamente, no campo da educação jurídica.

O processo seletivo especial para a formação da turma foi divulgado por meio do Edital nº 02/2007 da UFG. Aos candidatos/as oriundos/as de Projetos de Assentamento de Reforma Agrária foi requerida para inscrição uma declaração da Superintendência Regional do Incra, uma declaração da organização de trabalhadores rurais que os/as estava indicando ao curso e um documento que certificasse seu vínculo com um lote/parcela/gleba rural. No caso dos/as candidatos/as originários da agricultura familiar, foram requeridas declarações da Delegacia Federal do MDA e da organização de agricultores que os/as estava indicando, confirmando sua vinculação à atividade nos termos da Lei nº 11.236/06. Inscreveram-se 636 candidatos e candidatas de todo o país, sendo 438 destes do estado de Goiás. Desse total, 298 inscrições foram homologadas pela Universidade.

Embora o edital fosse público, os movimentos sociais do campo, em especial o MST e as organizações vinculadas à Contag, mobilizaram suas bases e/ou lideranças para que participassem do processo seletivo e garantissem a expressividade da luta social na turma que se formaria. Além disso, tanto o MST quanto a Fetaeg organizaram cursinhos preparatórios para as provas. Destacamos a seguir alguns relatos para ilustrar a relação prévia destes/as então candidatos/as com a luta camponesa:

⁸⁹ As turmas do Pronera, além de serem batizadas em homenagem a homens e mulheres que de alguma forma contribuem ou contribuíram para as lutas do campo, também costumam ter um “grito de guerra”, entoado em místicas e demais espaços em que se façam presentes. “Doce é o sabor da vitória” foi a frase escolhida pela Turma Evandro Lins e Silva para compor esse canto.

⁹⁰ Para mais informações sobre a trajetória de Evandro Lins e Silva, ver *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

A minha mãe, nesse trajeto de construção do assentamento, entrou pra militância do movimento sindical e virou uma dirigente sindical. (...) Ela é presidente da Federação hoje, o que aumenta o incentivo do estudo e de me fazer permanecer nessa militância. Minha aproximação com o sindicato não é à toa. E aí surge a possibilidade do curso de Direito em Goiás, e a Federação que ela dirigia na época era uma das que puxava. (...) Falando pelo sistema Contag, era estratégico que algumas figuras entrassem, porque é levar a histórias da organização pra dentro da universidade. Eu lembro que a Federação circulou um ofício e os sindicatos encaminharam os indicados pra um cursinho de uma semana, que pra mim foi fundamental (Layssa Pollyana, entrevista concedida à autora em 15/08/2019).

O contato com o MST, primeiramente, ocorreu através da minha militância no PT. (...) Em 2002, o MST me convidou para fazer um trabalho de base na região sul de Sergipe (...) e minha primeira tarefa foi no setor de frente de massa, e depois do setor de educação (...), onde continuei contribuindo até 2007, quando fui indicado pelo MST em Sergipe para participar do vestibular do curso de Direito em Goiás. Era um desafio pra mim, pois estava preparado para prestar vestibular no curso de Pedagogia da Terra pela UFS (Antonio Jorge Santos Oliveira, *Apud* FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 42-43).

Sou de uma comunidade negra rural quilombola localizada no município de Alcântara, estado do Maranhão (...). No final do ensino médio fui apresentado a um militante do Movimento dos Atingidos pela Base Espacial (Mabe), que me apresentou como ninguém a questão quilombola no município. Integrei-me aos quadros políticos do Mabe (...), que desenvolve uma parceria de solidariedade com o MST no sentido de formar quadros de sua militância. Quando do surgimento da turma especial de Direito, o Mabe resolveu indicar o meu nome pra prestar o vestibular (Danilo da Conceição Serejo Lopes, *Apud* FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 60).

Já discutimos no capítulo anterior os interesses dos diversos movimentos sociais em formar quadros para atuar no campo do Direito. Neste momento, entretanto, os relatos se acionam para que fiquem claros os esforços e a mobilização das organizações populares em torno do processo seletivo aberto pela UFG.

O processo seletivo, enfim, ocorreu no dia 18/03/2007 na Faculdade de Direito do campus Cidade de Goiás da UFG. Foi realizado em uma única fase, com duas provas: uma de conhecimentos gerais, com vinte questões de múltipla escolha sobre história do Brasil, questão agrária e história dos movimentos sociais no campo, e outra consistente numa redação, cujo tema foi “Unidade e diversidade: a construção da identidade dos

movimentos sociais do campo”. Os resultados da seleção foram divulgados ainda em março e em abril as matrículas de 60 estudantes foram efetuadas.

Estiveram representados na turma 19 estados da Federação, com predominância de Goiás e Distrito Federal, com 23 estudantes, São Paulo, com sete, Bahia, com cinco, e Ceará e Maranhão, cada um com três representantes⁹¹. Como bem percebe Belarmino (2011), para além da representatividade dos estados, o domicílio dos/as estudantes em cidades de pequeno porte do interior aponta para um movimento de descentralização da atuação profissional em contraponto à perspectiva jus-urbano-centrada dominante no campo do Direito. Ademais, o autor também pleiteia que esta diversidade e interiorização materializada no perfil dos/as educandos/as da Turma Evandro Lins e Silva seria potencialmente favorável ao desenvolvimento de articulações para ações em conjunto no futuro das lutas. De fato, a capilarização dos profissionais do Direito vinculados aos movimentos sociais e a sua atuação em rede configura estratégia comum aos grupos de advogados/as populares e foi sinalizada como justificativa por aqueles/as que construíram a demanda dos cursos.

Além dos dados referentes à origem dos/as matriculados/as na turma, informações relacionadas a gênero, raça e faixa etária foram sistematizadas por Vuelta (2013) e Sousa (2009). De um total de 60 estudantes, compreendendo idades entre 17 e 42 anos, 30 eram mulheres e 30 homens. Declararam-se brancos, negros e indígenas, respectivamente, 21, 18 e três educandos/as. Tais números são interessantes na medida em que também denotam uma diversificação do perfil tradicional e predominantemente masculino, branco e jovem das graduações em Direito em universidades públicas. Endossa esse argumento o fato de que 100% da turma atravessou a educação básica em escolas públicas urbanas ou rurais. Importante lembrar que o edital lançado para selecionar os estudantes não previu nenhuma espécie de cota, como acontece nos processos seletivos regulares. Pode-se dizer, assim, que a composição da turma reflete, em certa medida, a própria composição da população camponesa.

Essas características demarcaram, em diversos sentidos, a experiência dos/as estudantes enquanto graduandos em Direito pelo Pronera na UFG. Além das desconfianças de cunho político, ideológico e jurídico, às quais já dedicamos algumas linhas, a turma também relata ter sofrido discriminação de várias ordens por parte da comunidade universitária. É o que sugerem os relatos destacados a seguir:

Na UFG, os primeiros passos nos mostraram que a universidade não estava nada preparada para o povo do campo. A comunidade universitária ali presente, com suas especiais exceções, jamais esperaria que nossa gente pudesse fazer parte daquele mesmo espaço e estudar o Direito da mesma forma que qualquer outro acadêmico (José Ferreira Mendes Jr. *Apud* FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 82).

A recepção na universidade, dos outros alunos, não foi das melhores. Claramente nós sofremos um preconceito gigantesco. “O que vocês estão fazendo aqui?”, porque quem faz Direito na

⁹¹ Também havia educandos/as dos seguintes estados: Espírito Santo (1), Minas Gerais (2), Mato Grosso (1), Mato Grosso do Sul (1), Pará (2), Pernambuco (1), Piauí (2), Paraná (1), Rio de Janeiro (1), Rio Grande do Norte (1), Rondônia (2), Rio Grande do Sul (2) e Sergipe (2) (VUELTA, 2013, p. 78)

Federal [Universidade] é classe média, classe média alta. A maioria absoluta não engolia, não sabia o que aqueles sem-terra estavam fazendo ali (Layssa Pollyana, entrevista concedida à autora em 15/08/2019).

No início fomos muito humilhados, excluídos, pois afinal a cidade de Goiás é o berço da família Caiado, que tinha muitos dos seus integrantes dando aula e estudando na instituição. E também pelo fato de a maioria dos estudantes ser de classe média, filhos de empresários, de latifundiários, e nos viam como uma ameaça à ordem pública (Leidiane Evangelista de Sousa *Apud* FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 90).

No que toca à vinculação dos/as estudantes a movimentos sociais, Vuelta (2013) assinala que 48 eram provenientes de assentamentos da reforma agrária e 12 originários da agricultura familiar. De maneira mais específica, Sousa (2009) sintetiza as proporções da filiação da turma às organizações do campo: MST (62%), MSSTR (27,7%), MPA (4,3%), CPT (2,1%) e “Outros” (4,3%), dentre os quais o MAB e o Mabe.

Que a primeira turma de Direito do Pronera tenha sido expressamente formada por militantes de movimentos sociais, e dentre estes o MST com presença significativamente majoritária, demonstra a importância da argumentação técnica e jurídica na construção do projeto junto ao Incra e à universidade. Na prática, sabe-se que o curso é fruto das lutas e demandas das organizações populares, como também é fato conhecido que há toda uma mobilização dos movimentos em torno da articulação de suas bases para que prestem o vestibular com condições de serem aprovadas. Além disso, a estrutura político-pedagógica das graduações Pronera, alinhada aos princípios, metodologias e narrativas da Educação do Campo, não deixam dúvida sobre o espaço que a tônica das lutas camponesas ocupa no percurso formativo dos/as educandos/as.

Ainda assim, como pudemos discutir no tópico anterior, a defesa tecida contra o argumento de que a turma Evandro Lins e Silva representaria uma cota ideológica a ferir o princípio constitucional da igualdade, bem como a incontestável ausência do critério de vinculação a movimentos sociais no edital de seleção, lograram proteger a iniciativa perante a Justiça sem que fosse necessário despolitizá-la e desvinculá-la de suas raízes e propósitos. Uma vez conquistado o direito de o Pronera realizar formações em educação jurídica, a serem potencialmente usufruídas por um escopo amplo de camponeses/as e trabalhadores/as rurais, a ocupação política das universidades pelos movimentos costurase na mobilização em torno do processo seletivo, não sendo garantida *a priori*.

A temática do engajamento político dos/as estudantes do Pronera, e em especial dos estudantes de Direito, é frequente nos espaços de diálogo, troca e avaliação que acontecem nas organizações, movimentos e seminários acadêmicos. Apresenta-se como um desafio, perceptível de maneira mais enfática nas turmas que procederam a primeira experiência, na medida em que o ambiente da educação jurídica e os caminhos de carreira inerentes a esse campo profissional exercem uma força coercitiva que aponta no sentido oposto ao da atuação popular. Ademais, o desafio se constitui também para os próprios movimentos e organizações sociais, que precisam manter um esforço de articulação de

suas bases para garantir a ocupação politizada das turmas e, mais do que isso, acompanhar e participar ativamente das trajetórias de formação e inserção profissional.

Olharemos com mais atenção para essa problemática no tópico seguinte. No entanto, antes de discutirmos propriamente a experiência da turma Fidel Castro, dedicaremos algumas palavras a apresentar o Programa de Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo – Residência Agrária (PPGDSC), realizado na UFG justamente como proposta de continuidade da formação dos egressos da turma Evandro Lins e Silva no sentido de aprofundamento da relação entre teoria e prática na interface entre assessoria jurídica popular, educação do campo e agroecologia/território.

4.2 Programa de Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo: a turma Dom Tomás Balduino na tessitura entre teoria e prática da educação jurídica engajada

Realizado entre 2013 e 2015, entre a formatura da turma Evandro Lins e Silva e o início da turma Fidel Castro, o Programa de Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo⁹² (PPGDSC), referenciado como Residência Agrária⁹³, soma-se às iniciativas da Regional Goiás da UFG no tocante ao desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão. De maneira mais específica, sua criação visou dar continuidade à formação dos/as egressos/as do primeiro curso de Direito instituído no âmbito do Pronera, propondo uma articulação entre movimentos e universidade em defesa dos direitos do campo. Dentre outros objetivos sistematizados em seu projeto político-pedagógico e na Resolução da Cepec/UFG, destacamos os seguintes:

II) qualificar a formação de professores, estudantes e técnicos extensionistas na área de *Residência Agrária Jurídica*;

IV) fortalecer a EdoC e a cultura jurídica crítica e plural, como estratégia do desenvolvimento humano vinculada aos projetos de construção do bem viver;

V) atender a *demandas de criação de um programa de pós-graduação lato sensu voltado para o público beneficiário do Pronera*;

VI) fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão sobre os direitos sociais do campo mediante atividades que possibilitem articular graduação, pós-graduação, movimentos sociais do campo, comunidades rurais e povos tradicionais;

VII) contribuir para a consolidação do *Direito enquanto área de intervenção das políticas de EdoC e da extensão rural*;

VIII) contribuir para o desenvolvimento de *novas metodologias de ensino-aprendizagem na formação jurídica*;

⁹² O Programa foi constituído em atendimento à Chamada CNPq/MDA-Incra nº 26/2012 e regulamentado pela Resolução Cepec nº 1.171 da UFG.

⁹³ O Programa Residência Agrária é uma modalidade de curso de especialização que desde 2004 integra o Pronera. É uma iniciativa criada no âmbito das relações entre universidade, movimentos sociais e governo federal, visando à construção de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da relação entre assistência técnica, EdoC e desenvolvimento (CALDART, 2017, p.8).

IX) *instrumentalizar os educandos para que possam intervir nas demandas jurídicas nas áreas de Reforma Agrária*, a partir da construção de conhecimentos teóricos-metodológicos voltados para a realidade específica do campo.
(*Apud* MOREIRA; TAVARES; SEVÁ; SOUSA, 2017, p. 195-196. Grifos nossos)

O PPGDSC é considerado, por diversos motivos, um passo importante para o amadurecimento do Pronera em geral e, de maneira mais específica, da proposta de uma educação jurídica formulada sob a perspectiva dos princípios do programa e da EdoC. Em primeiro lugar, porque avança no campo da pós-graduação e reitera a demanda por esse nível de formação, já sinalizada no Manual de Operações da política pública conforme apresentamos no capítulo 2 desta tese. Em segundo, porque o faz na seara do Direito, permeada das especificidades que também já tivemos a oportunidade de analisar. Ao tecer um projeto político-pedagógico interdisciplinar entremeado por teorias, metodologias e práticas da educação jurídica, da educação do campo e da residência agrária extensionista, o curso de especialização torna-se emblemático e contribui de forma importante para a consolidação do Direito enquanto instrumento de incidência e intervenção nas dinâmicas produtivas, sociais e políticas do meio rural. Além disso, também contribui para a elaboração de ferramentas de ensino-aprendizagem pouco ou nada comuns à formação jurídica hegemônica e estreita os vínculos entre a universidade e os movimentos sociais.

De certa forma, esta vivência de Residência Agrária funcionou como um laboratório pensado para elaborar questões, lacunas e desafios diagnosticados após a experiência da turma Evandro Lins e Silva e, neste sentido, preparar o terreno para a turma seguinte. A professora Érika Macedo Moreira, coordenadora geral do PPGDSC, conta um pouco desse processo:

No meio (das turmas) a gente teve o Residência Agrária, que foi o que transformou tudo. (...) O Residência trazia muito forte a dimensão da prática. Teoria pela prática. Foi um processo de aprendizado do Pronera. De entender como a gente articula Direito e Alternância, Direito e Pronera. (...) Quando a gente terminou a Residência, já começou aquela pressão: vambora fazer a segunda turma (de graduação em Direito pelo Pronera)! E aí começa a construção dessa segunda turma, bebendo muito nas experiências que a gente teve no PPGDSC, assumindo no âmbito do projeto a dimensão da assessoria jurídica popular (Érika Macedo Moreira. Entrevista concedida à autora em 29/05/2019).

Embora pensada como formação continuada dos/as egressos/as da turma Evandro Lins e Silva, a turma Dom Tomás Balduino, como foi batizado o coletivo desta experiência de Residência Agrária, foi formada a partir de um processo seletivo ampliado e não restrito a bacharéis em Direito. Foram 98 inscritos/as para 57 vagas⁹⁴. Destas, 30 foram ocupadas por pessoas com diploma em Direito, sendo 23 delas concluintes da

⁹⁴ Estiveram representados na turma os seguintes estados: Goiás (29), Bahia (7), Minas Gerais (5), Distrito Federal (3), Ceará (1), Maranhão (1), Mato Grosso (1), Pará (1), Pernambuco (1), Piauí (1), Rio Grande do Sul (1), Rondônia (1), Santa Catarina (1), São Paulo (1).

primeira turma de educação jurídica do Pronera⁹⁵. A informação de que o PPGDSC foi permeável à multidisciplinaridade nos sugere uma opção de defesa de uma educação jurídica engajada e alicerçada sob os fundamentos da educação popular e da EdoC. Organizado como um curso de “formação de formadores” (MOREIRA *et al*, 2017, p. 210), a ideia implícita nessa afirmativa é a de que a assessoria jurídica, em seu sentido amplo relacionado a processos de orientação, conscientização e assessoramento, não precisa ser necessariamente conduzida por bacharéis em Direito. Tal compreensão demarca a diferença que Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 37) estabelece entre o uso hegemônico das ferramentas jurídicas, essencialistas, “exclusivas e autônomas”, e as suas possibilidades de usos emancipatórios e contra hegemônicos, integrados em “mobilizações políticas de âmbito mais vasto” (Idem, p. 37).

A tal reflexão sobre o caráter multidisciplinar da pós-graduação soma-se também a consideração de que o estabelecimento do vínculo entre o Direito e a defesa do projeto de residência agrária jurídica defendido pelo PPGDSC avança de forma interessante sobre o campo das práticas extensionistas rurais, onde predominam os saberes e técnicas das áreas transversais às Ciências Agrárias. A especialização responde, desta forma, à crítica e ao questionamento de que o Direito constituiria desvio de finalidade do Pronera por não ter vínculo direto com o campo.

Outro dado relevante de ser mencionado, diz respeito à composição da turma em relação a sua vinculação a movimentos e organizações. Dentre os coletivos e instituições representados pelos/as educandos/as, estiveram os seguintes: MST, MSTTR, MPA, CPT, Movimento Camponês Popular (MCP), Renap, AATR, Caritas, Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (Ceta), Movimento Ribeirinho, Central Regional das Comunidades Quilombolas do Estado da Bahia, escolas do campo e instituições administrativas (UFG, Incra, Prefeitura, Secretarias) (MOREIRA *et al*, 2017, p. 198).

Político-pedagógicamente, a especialização seguiu os princípios da Pedagogia da Alternância, conjugando ações entre os períodos de tempo-escola/universidade e tempo-comunidade. Os chamados Núcleos de Extensão e Pesquisa (NEPs) constituíram a vida orgânica do curso na medida em que foram fundamentais para o desenvolvimento de estratégias que possibilitassem a articulação entre teoria e prática. Divididos em três eixos temáticos – Assessoria Jurídica Popular, Agroecologia e Território e Educação do Campo -, cada NEP propôs e conduziu ações estruturantes para pensar os sentidos da formação acadêmica e articular intervenções com incidência na UFG e nas comunidades dos/as educandos/as. A matriz curricular⁹⁶ do PPGDSC, bem como as práticas propostas junto à universidade e aos territórios, foram fruto das discussões engendradas por tais núcleos.

O NEP Assessoria Jurídica Popular, formado por 25 educandos/as, teve como ação estruturante a realização de oficinas sobre direitos sociais nas comunidades e a

⁹⁵ Os demais estudantes possuíam diplomas de graduação nos seguintes cursos: Pedagogia (seis), Serviço Social (três), História (três), Letras (três), Agronomia (dois), Geografia (dois), Engenharia Florestal (um), Antropologia (um), Filosofia (um), Zootecnia (um) e Sociologia (um).

⁹⁶ Disciplinas, obrigatórias e optativas, oferecidas ao longo da formação: Questão Agrária e Direitos Sociais do Campo; Metodologia da Pesquisa; Metodologia da Extensão; Gênero, Relações Humanas e Poder; Conflitos Socioambientais e Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais; Formação Político-Territorial; Introdução à Assessoria Jurídica Popular; Teoria do Direito; Teoria Crítica do Direito; Experiências em Assessoria Jurídica Popular I e II; Fundamentos da EdoC; Terra, Trabalho e Sociabilidade; Educação e Movimentos Sociais; Estado e Políticas Públicas; Instrumentos Pedagógicos da EdoC; Experiências em EdoC; e Experiências em Agroecologia e Território.

produção de cartilhas⁹⁷ que pudessem ser distribuídas e utilizadas por comunidades e organizações sociais. O NEP Agroecologia e Território, com dez educandos/as, participou de seminários e encontros nacionais e internacionais sobre produção agroecológica e sistemas agroflorestais. O NEP Educação do Campo, com 15 educandos/as, coordenou as atividades da turma relacionadas aos diagnósticos rápidos participativos nas escolas rurais, além de ter construído um brinquedo pedagógico⁹⁸ que busca introduzir no universo infantil reflexões sobre a centralidade do papel da mulher camponesa.

De maneira transversal às atividades e disciplinas propostas e organizadas pelos três núcleos, a especialização também buscou consolidar uma metodologia integradora de ações de ensino-pesquisa-extensão entre a turma Dom Tomás Balduino, as turmas de graduação da UFG e as comunidades rurais do entorno. Neste sentido, foram selecionados/as monitores/as bolsistas do bacharelado regular em Direito, que possuíam atividades administrativas e de formação vinculadas a um dos três NEPs e realizaram o Estágio Interdisciplinar de Residência Agrária (Eira). A proposta do Eira foi pautada nas vivências dos/as alunos/as de graduação nas comunidades dos/as educandos/as do PPGDSC e no desenvolvimento de pesquisa e/ou extensão nessas comunidades, sob orientação dos/as professores/as e estudantes do programa. À guisa de síntese de toda essa estruturação da especialização em tela, Moreira *et al* (2017, p. 207) refletem que:

A construção e efetivação dos NEPs foram fundamentais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitassem a articulação entre teoria e prática. *Essa oxigenação nas formas de produção do conhecimento científico alimenta a construção de um Direito crítico, popular, plural e transdisciplinar. A pós-graduação deu condicionamentos para pensar um novo Direito que dialogue com as mais variadas áreas de conhecimento e com os saberes populares, e na construção de um Direito que não seja preso exclusivamente à instrumentalização normativa e processual.* (...) Os NEPs ainda incorporaram a tarefa de refletir e agir de forma a extrapolar a especialização, (...) possibilitaram o diálogo com as comunidades e os alunos da graduação regular (Grifos nossos).

A partir dos pressupostos teóricos da EdoC – contextualização, práxis e transdisciplinaridade (CALDART, 2012) -, a experiência do PPGDSC contribuiu para fomentar uma outra lógica no processo formativo da educação jurídica, historicamente caracterizado pela descontextualização, pelo dogmatismo e pela unidisciplinaridade, tal como discutimos no capítulo anterior da presente tese. Além das ações que compuseram o percurso da Especialização, todo esse debate repercutiu também na realização de eventos científicos⁹⁹ e em momentos importantes de troca entre os atores da universidade, dos movimentos sociais e dos grupos de assessoria jurídica popular.

⁹⁷ Foram publicadas quatro cartilhas: “Segurada especial: Direitos previdenciários da mulher do campo”; “Cadastro Ambiental Rural (CAR)”; “Moradia Camponesa” e “O direito à alimentação saudável nas escolas e o incentivo à agricultura familiar e camponesa: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)”.

⁹⁸ “Ih! Pregaram uma peça no saci!” é o nome do brinquedo.

⁹⁹ Como por exemplo: Seminário Advocacia, Trabalho e Movimentos Sociais: reflexos sobre o estágio, a pesquisa e a extensão em Direito no Pronera; Jornada Universitária de Apoio à Reforma Agrária Popular

A segunda turma de Direito do Pronera instituída na UFG pôde ser estruturada, portanto, com base nos acúmulos propiciados tanto pela Evandro Lins e Silva, quanto pela experiência do PPGDSC. A seguir, nos dedicaremos a ela.

4.3 “No Campo, nas Ruas, na Luta Permanente: Turma Fidel Castro, presente!”¹⁰⁰

Se ao apresentarmos a Turma Evandro Lins e Silva lançamos luz, especialmente, sobre o processo de judicialização que a acompanhou até a formatura, agora olharemos para a Turma Fidel Castro a partir de outro prisma: o das vivências e experiências percebidas e narradas pelos/as próprios/as educandos/as com os/as quais tivemos a oportunidade de conversar em alguns momentos de trabalho de campo. Uma vez instrumentalizados/as com informações e referências sobre o funcionamento do Pronera e, especificamente, sobre as argumentações contrárias e a favor do curso de Direito que disputaram os termos da Ação Civil Pública, nos interessa agora discutir as potências, os limites e os desafios que o projeto apresenta desde dentro, ou seja, a partir das percepções de quem o está vivenciando e construindo no tempo presente.

De acordo com a coordenadora do curso, professora Érika Macedo Moreira, 1.300 pessoas de todo o Brasil se inscreveram no processo seletivo para a segunda turma de Direito do Pronera na UFG. Representando quase o dobro das inscrições realizadas no escopo do primeiro edital, esse número expressivo já suscita uma reflexão interessante. Como discutimos no tópico sobre a Turma Evandro Lins e Silva, a experiência pioneira contou com uma mobilização intensa por parte dos movimentos sociais e suas bases, que buscaram garantir presença protagonista entre os/as educandos/as selecionados/as. Além da condição de pioneirismo, que implica um desconhecimento e uma falta de referência sobre o curso, essa mobilização centralizou, em certa medida, os trâmites do processo seletivo em torno de um perfil mais ou menos coeso. Por sua vez, a chamada pública para o ingresso na segunda turma deu-se sob outras condições, porque em 2016 os projetos de graduação em Direito do Pronera já haviam se expandido¹⁰¹ e, portanto, ganhado repercussão e reconhecimento.

Esse aumento no número de inscrições é como uma moeda com suas duas faces. De um lado, expressa o interesse e a alta demanda do público do campo pela oportunidade de estudar Direito numa universidade pública. De outro, ilustra um paradoxo: ao passo que o objetivo final do Pronera é popularizar e expandir o acesso dos/as camponeses/as à educação, o objetivo específico de formar militantes aptos a intervirem nas lutas sociais e na realidade das comunidades rurais através de sua formação profissional adquirida pode se diluir na medida em que a oferta de cursos se expande. Tal percepção aparece nas narrativas sobre o desafio do engajamento político na Turma Fidel Castro, num cenário em que, numa proporção maior em comparação à turma anterior, entraram mais estudantes sem vínculo de origem com movimentos e organizações sociais.

(Jura); Congresso de encerramento da Residência Agrária Turma Dom Tomás Balduino: ocupar, resistir e produzir saberes.

¹⁰⁰ Canto da Turma Fidel Castro entoado em místicas e encontros.

¹⁰¹ Após a experiência da Turma Evandro Lins e Silva, outras universidades conseguiram emplacar cursos de Direito pelo Pronera: Uefs (Turma Elizabeth Teixeira, iniciada em 2012); Uneb (Turma Eugênio Lyra, iniciada em 2013); UFPR (Turma Nilce de Souza Magalhães) e, também em 2016, Unifesspa (Turma Frei Henri de Rosiers).

De acordo com o Edital nº 58/2015¹⁰², referente ao processo seletivo para a segunda turma de Direito para camponeses/as na UFG, poderiam concorrer às 60 vagas ofertadas a população jovem e adulta das famílias beneficiárias de projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) e agricultores familiares nos termos da Lei nº 11.326/2006. À diferença do edital aberto para a turma anterior, este não exigia dos/as inscritos/as uma declaração da organização de trabalhadores/as e/ou agricultores/as rurais que os estivessem indicando ao curso. Tal liberação também corrobora a percepção sugerida acima. Talvez buscando amenizar as já esperadas críticas ao projeto na linha do que aconteceu com a Turma Evandro Lins e Silva, ou mesmo na intenção de ampliar o público atendido para além daquele mais diretamente vinculado aos movimentos, esse detalhe na documentação exigida para inscrição no vestibular pode ter contribuído para o aumento do número de inscrições, bem como repercutido no perfil da turma e no auge do debate sobre engajamento, organicidade e militância.

Realizada no dia 22/11/2015, a prova de seleção para o ingresso na segunda turma contou com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História. Além disso, foram cobrados conhecimentos específicos sobre Direitos Humanos, Pronera, história e fundamentos da questão agrária no Brasil e conflitos, lutas e resistências do campesinato e das comunidades tradicionais no país. Para a redação, o tema proposto foi “Uso de agrotóxicos na produção de alimentos: prejuízo à saúde a longo prazo e/ou eficiência econômica imediata?”. Como na experiência anterior, o MST e o sistema Contag também realizaram cursos preparatórios para os seus militantes e, se na Turma Evandro Lins e Silva, a presença do MST era expressamente dominante, na Fidel Castro houve um equilíbrio maior entre ele e o movimento sindical, o que também pode se explicar pela ampliação de possibilidades de acesso para o público da agricultura familiar.

Foram selecionados estudantes provenientes de 12 estados/Distrito Federal da Federação, listados em ordem decrescente: Goiás, Maranhão, São Paulo, Piauí, Tocantins, Minas Gerais, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Rondônia e Brasília. Deste total, considerando as duas convocatórias realizadas, 35 dos/as educando/as eram mulheres e 29 homens. Ainda que com idade variando entre 16 e 54 anos, a turma configurou um perfil bastante mais jovem do que a sua antecessora. Essa mudança no pêndulo etário, de um grupo mais adulto para um coletivo mais jovem, em idade considerada “correta” para o momento de transição entre a educação básica e o ensino superior, é potencialmente indicativa de algumas características que diferem as duas turmas analisadas. As entrevistas realizadas tendem a se referir à Evandro Lins e Silva como mais madura e experiente em termos profissionais e políticos e à Fidel Castro como dotada de menos bagagem na militância e nas vivências da vida adulta em termos de independência e segurança/autonomia. No entanto, a nosso entender, essas não são características que necessariamente se findam em juízos de valor sobre um ou outro grupo. A maior presença da juventude talvez tenha tornado o coletivo da Fidel Castro mais ativo e permeável no tocante às mobilizações estudantis universitárias, por exemplo.

Dentre os movimentos e organizações sociais representados na turma, estão o MST, o MSTTR, o MPA, o MMC, o MCP e o Levante Popular da Juventude. Fora os casos dos/as educandos/as que já entraram no curso com vínculo de militância, é importante pontuar que para parte deles a militância foi sendo construída como

¹⁰² O Edital, bem como os demais documentos e informações referentes ao processo seletivo da segunda turma de Direito/Pronera da UFG mencionados doravante podem ser encontrados em: <https://centrodeselecao.ufg.br/2015/pronera/> (Acesso em 03/01/2021).

possibilidade a partir da própria experiência e contato com a dinâmica da graduação no Pronera. Ademais, as entrevistas também mencionam os casos daqueles/as que entraram sem pertencimento às lutas do campo e assim permaneceram, uns numa postura respeitosa e de maior discrição, outros afinados a um discurso e uma prática mais conservadores.

A partir desse panorama geral do perfil que compõe a Turma Fidel Castro, passaremos a analisar com mais atenção algumas características, situações e percepções que advém da experiência do curso em si. Como já mencionado, conduziremos essa análise a partir das narrativas dos/as próprios/as educandos/as.

Como sugere Maria Isaura Pereira de Queiroz, o uso das histórias de vida como recurso metodológico da pesquisa sociológica “buscar encontrar a coletividade a partir do indivíduo” (1988, p. 24). O olhar pesquisador sobre um objeto empírico como o Pronera logo desvela a importância e a atribuição de sentido conferidas a esse binômio. Ao contrário dos cursos regulares de graduação, as licenciaturas e bacharelados instituídos no âmbito do Programa possuem como uma de suas características centrais o fato de se constituírem como projetos coletivos, conquistados coletivamente e pautados pelo objetivo da contribuição dos grupos de formando/as às suas comunidades e às causas da população camponesa e trabalhadora. Além deste sentido de coletividade inerente à própria essência da Educação do Campo e do Pronera, nos termos que pudemos discutir no segundo capítulo desta tese, a organização material dos cursos também se constrói com base nas ações e reflexões de grupo ou, em outras palavras, no fortalecimento da noção de “organicidade”.

As narrativas individuais dos educandos/as de Direito/Pronera sobre suas vivências, percepções e expectativas nos ajudaram a encontrar o coletivo “Turma Fidel Castro”, na linha argumentativa traçada por Queiroz. Para muito além dos vínculos diretos com os movimentos e organizações sociais, que evidentemente tecem reconhecimentos e parcerias entre o corpo discente, o que forma este coletivo é um forte sentimento de pertencimento que coletiviza a experiência de ser estudante. Se numa turma regular cada aluno/a organiza seus compromissos acadêmicos de maneira mais ou menos autônoma, podendo, por exemplo, atrasar ou adiantar uma disciplina, as turmas do Pronera iniciam e finalizam o percurso formativo com o mesmo grupo. Esse grupo, para além de compartilhar as vivências propriamente acadêmicas, compartilham moradias, materiais de estudo e alimentação. Elaboram conjuntamente estratégias de sobrevivência e resistência contra cortes orçamentários ou ataques judiciais que os atingem como coletivo. Ser beneficiário/a do Pronera implica, pois, a elaboração de um senso de pertencimento que perpassa as questões da identidade camponesa/rural e do vínculo aos movimentos e organizações do campo, mas, mais do que isso, diz respeito a uma experiência absolutamente específica de ser estudante, estar na universidade e formar-se em Direito.

Evidentemente, parte dessa percepção de que a Turma Fidel Castro constitui um coletivo atravessado por diversos sentidos de pertencimento advém da própria natureza metodológica, e também política, das entrevistas realizadas. Como discute Alberti (2012), a construção biográfica ou a narrativa sobre experiências pessoais conferidas por um/a entrevistado/a são influenciadas pelo contexto em que a conversa acontece. Depende, pois, da relação com o/a entrevistador, da instituição a qual ele/a pertence, dos objetivos que motivam o diálogo, do lugar e do momento em que ele é realizado, da natureza da mediação que articulou a interlocução, dentre outros fatores, inclusive de caráter mais subjetivo. Além disso, no caso de nosso objeto empírico, um projeto forjado e desenvolvido por meio de parcerias diretas com movimentos sociais, o cuidado político

com os relatos individuais sobre a experiência de ser educando/a do Pronera também constitui elemento a ser considerado nas narrativas analisadas. Pode haver, neste sentido, algumas fronteiras entre o que é dito e o que é silenciado, o que é enfatizado e o que é secundarizado e o que é “consensuado” como narrativa “oficial” e o que aparece nas brechas como informação adicional.

A compreensão de que as narrativas dos/as entrevistados/as constroem a identidade de uma coletividade atravessada por tantos sentidos de pertencimento não é incompatível, portanto, com a dimensão das diversidades e particularidades de cada educando/a e de sua história. Tampouco ignora a dimensão dos conflitos internos que atravessam o coletivo Turma Fidel Castro. Ao analisar as entrevistas, estaremos, pois, atentos a esses trânsitos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze estudantes da turma Fidel Castro. As situações de realização das conversas variam em três contextos distintos de trabalho de campo. Algumas foram feitas durante o I Seminário Nacional Questão Agrária e Direito, organizado pela Turma entre os dias 21 e 24 de maio de 2019, na UFG. Outras, foram feitas durante o período de mobilização e posterior à Marcha das Margaridas, que aconteceu entre os dias 13 e 14 de agosto de 2019, em Brasília. Também puderam ser realizadas entrevistas no Seminário Nacional Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, ocorrido entre os dias 15 e 17 de outubro de 2019, na Contag. Finalmente, entre 2020 e 2021, por conta da pandemia da Covid-19, algumas conversas aconteceram *online*. Importante destacar que estava previsto para 2020 mais uma incursão a Goiás para acompanhar, durante algumas semanas, a Turma Fidel Castro durante o tempo-universidade. O objetivo era que, durante esse campo, pudéssemos realizar entrevistas com todos os estudantes, mas tal plano precisou ser reformulado. Com os/as educandos/as dispersos em seus estados e comunidades, muitos/as deles com pouco ou nenhum acesso à internet, a intenção de contemplar nesta tese as narrativas de todos/as foi frustrada. No entanto, consideramos ter conseguido uma boa amostra de relatos, diversificados em termos de gênero, faixa etária, vinculação a movimentos e organizações e estados de origem.

Apresentamo-los a seguir, com as devidas discussões e análises. Estão organizados em três eixos temáticos: a) Trajetórias: origens e pertencimentos; b) Turma Fidel Castro: expectativas, vivências, organicidade e aspectos político-pedagógicos; c) Perspectivas: ser formando em Direito pelo Pronera. Essa organização segue, mais ou menos, a estrutura das entrevistas semiestruturadas realizadas. Embora tais entrevistas tenham se aliado a uma proposta mais próxima do que seriam conversas, com abertura e flexibilidade para assuntos e rumos que pudessem surgir com espontaneidade, os eixos destacados atuaram como espécie de fio condutor.

4.3.1 Trajetória: origens e pertencimentos

Vimos em tópicos anteriores que o edital de seleção para a segunda turma de Direito do Pronera na UFG permitia a inscrição de agricultores familiares, beneficiários do PNCF e de projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra. Também discutimos amplamente que a vinculação a movimentos sociais não constituiu critério seletivo, embora a presença dos mesmos em todo o processo tenha se dado através da mobilização de estudantes e organizações de cursos preparatórios para o vestibular.

Considerando tais pressupostos, a Turma Fidel Castro é formada por educandos/as com trajetórias distintas no que tange à relação com o campo e com as lutas sociais. Pelo

que pudemos aferir das entrevistas realizadas, há casos de pessoas nascidas e criadas em assentamento e com vínculo orgânico a movimento e sindicatos; outras conectadas ao campo por conexões familiares, mas com vivências quase estritamente urbanas; pessoas que vivem exclusivamente do trabalho na agricultura, ou se dividem entre atividades no campo e na cidade; outras que se “tornaram” rurais após casamento ou determinadas incumbências políticas. Provavelmente, tivéssemos a possibilidade de conversar com todos/as os estudantes da turma, encontraríamos outras configurações de trajetória.

Essa variedade de origens e pertencimentos nos sugere uma ideia basilar: a “identidade camponesa” não é necessariamente homogênea e linear e os vínculos e pertencimentos podem também ser fruto de construções e aprendizados sociais, ainda que não possam ser descartados, é claro, casos de instrumentalização identitária para fins de acesso a um determinado direito. A legitimidade técnico-jurídica de um/a candidato/a ser considerado/a apto/a a participar de um processo seletivo do Pronera não equivale automaticamente à legitimidade sociocultural atribuída por reconhecimento pelo grupo sobre sua identidade. Da mesma forma, uma trajetória mais fluida entre campo e cidade ou mesmo menos óbvia no tempo-espaço e no repertório pessoal de vivências também não é necessariamente deslegitimadora da atribuição de pertença a um determinado coletivo.

Observemos alguns relatos de apresentação feitos pelos/as próprios/as estudantes, para que essa discussão comece a ficar mais clara. Nesta seção, estamos interessados em conhecer suas trajetórias, das origens e relações familiares, passando pelo vínculo com a terra e as lutas do campo e chegando no curso de Direito como possibilidade.

Eu sou nascido e criado no interior de SP. No assentamento Zumbi dos Palmares. Meu vínculo com os movimentos sociais começou desde muito cedo. Eu nasci em 1998, que foi bem quando meus pais conseguiram a terra, o lote. A gente passou por um processo de construção da casa, das plantações, de uma maneira de subsistência. Meus pais sempre estiveram orgânicos no MST. Meu pai foi por diversas vezes preso político e minha mãe também foi presa política por conta dos processos de luta. Não existe Pedro sem MST, sem assentamento Zumbi dos Palmares. A minha história se confunde com a do meu assentamento, meu lugar, meu movimento social. Eu não me reconheceria de outra maneira. (Pedro, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 30/06/2020).

Sou de Vanderlândia, no estado do Tocantins, 39 anos, casado, pai de três filhos. Sou filho de camponeses vindos do Piauí e do Maranhão. Da minha família paterna eu tenho origem afro, quilombola, da família materna eu tenho origem indígena. A minha educação básica foi em escola na cidade, porque na nossa comunidade não tinha escola. Eu parto do princípio de que essas minhas origens, elas que me estimulam a seguir fazendo processos de alteração social, de mudança. Eu comecei minha participação política pela Igreja, pastoral da juventude. Minhas primeiras formações políticas foram com a CPT e com a CUT. Eu fui dirigente do STR de Vanderlândia (...) Depois eu fui diretor da

Federação e (...) também fui dirigente da Contag (Mário, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 16/10/2019).

Eu nasci no interior do Paraná em 1962. Sou agricultora desde que me entendo por gente. Quando eu tinha 11 anos, a minha família decide ir pro Paraguai. Tinha uma busca de terra, surge essa coisa de terra fácil no Paraguai. Aos 17 anos eu me caso com um brasileiro e a gente volta pro Brasil, direto pra Amazônia. Em 1981 nós chegamos em Roraima e fomos assentados pelo Incra, PA Japeri. Quando a gente chega em Roraima, a gente se envolve muito com a Igreja e com as CEBs. A gente se envolve na fundação de STR, associações de pequenos agricultores, do PT, da CPT. Então minha formação vem daí. Em 1995, (houve) aquele encontro nacional de mulheres trabalhadoras rurais em Jundiá. A CPT pediu que eu fosse. Eu era a única mulher presidente de associação de agricultores na região. Então eu volto com um relatório e digo que a partir daquele momento eu ia priorizar o trabalho com mulheres. Eu começo a militância com o movimento de mulheres, tentando articular os grupos de mulheres que a gente tinha nas paróquias, na comunidade. E aí em 2003 a gente construiu a articulação nacional de mulheres trabalhadoras rurais (que mais tarde daria origem ao MMC) (...). (Tereza, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 25/05/2019).

Os três relatos exemplificam “trajetórias-padrão” do público beneficiário do Pronera. Pedro, Mário e Tereza, assim como outros/as educandos/as da Turma Fidel Castro, são camponeses de origem e vivências, além de militantes orgânicos de seus movimentos. No caso deles, a perspectiva de cursar Direito pelo Pronera surgiu como consequência dessa trajetória, como continuam narrando:

Pra mim o processo educacional sempre foi muito difícil. Tinha que ir pra cidade estudar. No ano de 2015, foi inaugurada a escola no assentamento. Facilitou muito a minha vida e me ajudou nesse processo de decisão de entrar na universidade. (No mesmo ano) teve o vestibular pra turma do Pronera. A minha mãe era professora e também militava no setor de educação do MST. Ela é formada no magistério pelo Pronera, pelo MST. Foi professora pelo Pronera, fez mestrado na Fiocruz sobre o Pronera. Fiquei sabendo através dela (Pedro, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 30/06/2020)

Eu fiz um monte de formação via movimento. (...) No período que eu tava na direção da Contag, eu fiz pela segunda vez o vestibular de Direito do Pronera. Eu já tinha feito para a turma Evandro Lins e Silva, mas não consegui entrar. (...) Fiquei sabendo das oportunidades pelo movimento sindical. A federação ainda deu uma semana de cursinho em Goiânia e assim fiz o vestibular

(Mário, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 16/10/2019).

Eu volto a estudar quando eu já tinha 35 anos. Eu fiz o supletivo de quinta à oitava e depois o segundo grau. E eu tinha muita vontade de fazer uma faculdade, mas as lutas não me davam a condição. Primeiro, no estado de Roraima era impossível pois não existia faculdade e em Brasília tocando o escritório nacional (do MMC) não tinha condição. Cheguei a passar em dois vestibulares, mas desisti porque não tinha como. Quando saiu a primeira turma eu fiquei muito mexida, mas eu ainda não tinha condições de me liberar e nem o movimento tinha condições de liberar outra pessoa pra vir pra Brasília (Tereza. Entrevista concedida em 25/05/2019).

A relação entre estudantes da Turma Fidel Castro com familiares ou amigos egressos do Pronera não é particularidade da trajetória de Pedro, pois o Programa, atuante de maneira capilarizada e em todos níveis de ensino, atende de maneira significativa a população rural. De maneira específica, também há uma relação importante entre educandos/as Fidel e egressos/as da Turma Evandro Lins e Silva. Há casos de sobrinho que seguiu os passos do tio, filha que procedeu a mãe e estudante que se inspirou no exemplo de um advogado popular formado pelo Pronera e atuante em sua cidade. Talvez, essa constatação corrobore para sublinhar o impacto do Pronera nas famílias do campo. Entre os estudantes mais velhos com os quais conversamos, não é raro o relato de já terem realizado outras formações pelo Programa e incentivarem filhos/as ou outros familiares a seguirem o mesmo caminho. Entre os mais jovens, é relativamente comum compartilharem o fato de não serem os primeiros da família a acessar o ensino superior. Há, nessas partilhas de trajetória, um indicativo de que, contrariando a regra, o Pronera efetivamente forma gerações – e a cada uma formada, mais um passo é dado no sentido da ruptura do ciclo de marginalização da população rural do acesso à educação.

Entretanto, outro aspecto digno de nota referente aos trechos supracitados diz respeito à relação entre trajetórias de educação formal tardia, comum às populações rurais, e o Pronera. Especialmente no nível superior, essa distância, que é etária, de formação e costuma atingir mais as mulheres, representa alguns desafios no percurso de graduação. No entanto, pode-se dizer que de certa forma essa distância acadêmica entre os estudantes é proporcionalmente equivalente ao distanciamento posto também pelos conhecimentos e experiências adquiridas e acumuladas em anos de engajamento e militância nas lutas do campo. Como veremos no subtópico seguinte, esses intercâmbios de saberes constituem um dos pilares da organicidade da turma Pronera.

Representando outros tipos de trajetória de origem e pertencimento, destacamos os relatos a seguir:

Eu vim de uma família que não é de agricultores. Minha mãe é da região rural daqui de Goiás, mas meu pai não. Eu vivi minha vida toda em Goiânia, no meio urbano, sem nenhum vínculo rural. (...) O meu ex-esposo é de família rural. Eu nem conhecia nada da luta pela terra. Mas a gente queria uma terra e então fomos para esse

acampamento, que era vinculado ao movimento sindical. Automaticamente eu já entrei na luta pela terra no movimento sindical. (...) Logo já entrei na frente como coordenadora do acampamento, já comecei a participar do sindicato. Foram oito anos de luta pra conseguir essa terra. Antes eu tinha vivido três anos na beira da estrada. Foi quando eu conheci o professor Zé do Carmo (do Direito/UFG). Ele tava fazendo um trabalho de doutorado sobre a efetividade do Direito e analisou a nossa luta lá. Aí que eu fui cair na real, que eu consegui mobilizar não só as pessoas a participar mais, mas a buscar os seus direitos, principalmente as mulheres (Vitória, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista realizada em 24/05/2019).

Embora tenha sido coordenadora do seu acampamento/assentamento e se tornado dirigente sindical, a perspectiva de cursar Direito, no caso da Vitória, não foi fomentada pelo MSTTR e o motivo por ela apresentado se repete em outras narrativas de mulheres da turma.

Quando saiu o edital eu já conhecia o Zé do Carmo, a Érika. Eu fiz uma fala no PPGDSC que tinha aqui pelo Pronera. Foi quando ela me falou da possibilidade de abrir uma nova turma. E nisso eu fiquei com aquela expectativa. Confesso que o movimento sindical não me avisou quando teve a inscrição. O sindicato era um pouco machista na época, então eu fiz minha inscrição sozinha. (...) Pra começar eu sou mulher trans, então já enfrento um monte de preconceito. Só de eu estar aqui...eu tive que bater de frente com tudo isso (Vitória, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista realizada em 24/05/2019).

Neste e em outros casos relatados, a transfobia e o machismo das organizações sindicais resistentes a colaborar para que suas militantes acessassem o edital parecem estar associados, além da violência de gênero em si, ao fato de o curso em questão ser Direito. Neste sentido, Marcela menciona, por exemplo, que “os homens (do sindicato) perguntavam: ‘por que fazer Direito?’, já que normalmente as mulheres acessam os cursos de Pedagogia, mais voltados pra educação.” O tema do machismo e outras opressões, gerador de tensionamentos e conflitos internos, foi recorrentemente pautado nas esferas de debate da Turma Fidel Castro, bem como nos encontros da Comissão Político-Pedagógica. Mais adiante, discutiremos algumas dessas situações.

Para além dessa especificidade, a trajetória da Vitória ilustra um percurso, feito também por outros/as estudantes, em que o vínculo com a terra, com a identidade rural ou camponesa e com os movimentos sociais, embora existente nas origens e vivências familiares, foi sendo construído de maneira contextual através de escolhas de vida e engajamentos, a princípio não orgânicos, em militâncias de diferentes naturezas.

Minha relação com a terra...toda a minha família vem do campo. (...) Não sou eu a primeira pessoa a sair da roça pra ir pra cidade estudar, minha vó foi a primeira. Ela estudou, se formou no ensino médio, fez um concurso público. Minha mãe conseguiu ingressar na universidade, a primeira da família. Então a minha relação com o campo é essa, de ter família rural (...) (Minha família nunca teve

relação com movimento) porque eles são da agricultura familiar. A minha relação com o MST começa quando eu começo a construir o Levante Popular da Juventude em Caruaru, e é quando eu começo a me aproximar novamente com o campo. (...) Eu começo a contribuir com o Movimento. Fui acampar. Por isso que eu consigo fazer o Pronera. Tinha outros companheiros que também eram acampados do MST dentro do Levante (Clarissa, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 24/05/2019).

Eu não tinha vivência nenhuma dentro dos movimentos sociais. Minha família inteira é assentada pelo MST, mas a gente cresceu na cidade. Eles têm a trajetória rural, meus pais. Cresceram num assentamento, mas casaram e foram pra cidade. Aí apareceu a oportunidade de prestar o vestibular, eu não tinha nem acabado o ensino médio. Fiquei sabendo pela minha família, que tá sempre por dentro dos editais Pronera. Minha família toda tem alguma ligação com o Movimento, mas eu tinha 16 anos, não conhecia nada. E eu entrei sem conhecer nada de movimento. A turma me formou muito nesse sentido. A partir daí eu fui me envolvendo em outras atividades pela cidade e comecei a militar no Levante Popular da Juventude. Hoje eu represento o Levante aqui na cidade e tô dentro da direção regional do MST da Bahia (Cândido, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 24/05/2019).

Um aspecto comum às trajetórias de Clarissa e Cândido, que não por acaso também é comum às trajetórias de outros jovens beneficiários do Pronera, diz respeito a um movimento de migração familiar para as cidades, seguida de um processo de resgate do vínculo de origem como forma de acesso a um direito. Esse resgate não é, no entanto, puramente instrumental, uma vez mediado por relações familiares ou militâncias que articulam a mobilização por direitos a uma tomada de consciência do/a educando/a sobre a sua própria história. As próprias vivências na Turma Fidel Castro, como sugere o segundo depoimento, são formativas nesse sentido. Essa também é a percepção de Lilian:

Eu fui acampada seis ou sete anos na beira de estrada, quando criança. Quando eu saí do acampamento, comecei a me distanciar dessas questões. Comecei meio que a negar a minha história. Só que dentro do curso eu fui vendo que negar isso era negar os direitos de muitas pessoas. Hoje eu tento reconhecer o meu lugar de fala como camponesa, como mulher. (...) Foi a turma que me deu essa instiga. Na época, a minha vó foi uma das pessoas que lutou muito pra que o acampamento fosse pra frente. Então acho que foi tanto a luta da minha vó, quanto a luta da turma. A turma me instigou a voltar a viver aquilo, sabe? Fazer com que eu reconhecesse meu lugar de fala e voltasse à luta pela terra. (...) Agora eu faço parte do Levante, que é interessante porque faz parceria com o MST, com o MPA...eu tô começando a trabalhar

mais sobre a questão dos movimentos sociais, digamos assim (Entrevista concedida em 23/05/2019).

Outros relatos fazem coro ao papel da Turma neste tipo de resgate de identidade, quase sempre vinculado também a um certo nível de politização que não estava dado *a priori* na vida do/a estudante ou de sua família. Esse é assunto para o subtópico seguinte.

4.3.2 Turma Fidel Castro: expectativas, organicidade e aspectos político-pedagógicos

No capítulo 3 discutimos alguns argumentos que poderiam estar por trás da demanda por educação jurídica formal construída por movimentos e organizações sociais do campo. Ainda assim, também nos interessa entender, nas trajetórias individuais dos/as educandos/as da Turma Fidel Castro, as justificativas por eles/as mobilizadas para estudar Direito pelo Pronera. Como nas outras dimensões sobre as quais até agora nos debruçamos, tais motivações também são múltiplas: podem estar relacionadas a um desejo/sonho de seguir uma carreira profissional na área, bem como podem representar apenas uma oportunidade que surgiu e foi aproveitada. Em ambos os casos, há relatos de expectativas, descobertas positivas e frustrações. Olhemos um pouco para eles.

Eu sempre tive o sonho de cursar Direito. Inicialmente eu não sabia da existência do Pronera nem desse tipo de política pública. Meu pai sempre teve vinculado ao sindicato, mas a gente nunca participou ativamente do movimento sindical. Como eu disse, sempre tive o sonho de fazer Direito, mas nunca tive condições financeiras de fazer o curso de forma particular. Terminei o ensino médio, depois eu não consegui pela UFG o curso de Direito (regular), então comecei Pedagogia. Foi quando em 2015 o Secretário de Agricultura do município teve conhecimento da turma do Pronera e falou com uma tia minha. Era o meu sonho e poderia ser concretizado! (Olívia. Entrevista concedida em 26/06/2020).

Em 2010, eu conheci alguns dirigentes do MST que me falaram do Instituto de Educação Técnica Josué de Castro. (...) Me formei em 2013. Foi lá que adquiri a formação política, porque no período do acampamento eu estava na luta, mas não tinha entendimento do que era a luta pela terra em si. Quando eu termino o curso técnico, eu volto pra Goiânia e me insiro no setor de produção do Movimento por conta da formação que eu tive. Daí começo a fazer trabalho de assistência técnica e acompanhamento das nossas entidades jurídicas nos assentamentos e acampamentos. Eu estava lá há dois anos quando saiu o curso de Direito. Eu sempre sonhei em fazer Agronomia, mas eu fui pro Direito. Tive uma indicação. Foi assim que eu cheguei, quase de paraquedas (Josué. Entrevista concedida em 19/08/2019).

A minha família não tinha condições nenhuma de pagar pra mim uma universidade privada e eu sempre tive isso comigo: vou me preparar bem no ensino médio e o que aparecer de vestibular público eu vou fazer, porque não tinha muito o que escolher, a gente não tem muito isso de escolher fazer tal curso. Eu tinha desejo de fazer História ou Sociologia, ainda tenho, são as minhas paixões. Mas apareceu essa oportunidade. Nunca que passava pela minha cabeça fazer Direito, enquanto um jovem que morava no campo, que teve uma trajetória na escola do campo. Eu costumo dizer que caí de paraquedas no Direito. Eu gosto, mas não me identifiquei muito com a área. Em contrapartida, tenho consciência que eu tenho um compromisso com a minha base, com o meu movimento [MST] (Matias. Entrevista concedida em 24/05/2019).

Como Josué e Matias, outros/as estudantes utilizam a metáfora do “cair de paraquedas”, ou outra semelhante, para se referir aos seus processos de chegada ao curso de Direito. Em geral, tais narrativas estão associadas a tudo o que representa o modelo hegemônico de educação jurídica universitária, sobre o qual dedicamos atenção no capítulo anterior. Cursar Direito em uma universidade pública, para uma população que muitas vezes se percebe sem o direito de escolher uma carreira, não aparecia nem como uma possibilidade antes do Pronera. Não à toa, portanto, as falas sobre a aprovação no vestibular costumam expressar sentimentos como perplexidade e orgulho, que emanam tanto dos/as candidato/as, quanto de suas famílias e comunidades. Muitas delas expressam, também, certa percepção de pressão que advém tanto de expectativas externas, como aquelas colocadas por movimentos sociais para com seus militantes aprovados/as no processo seletivo, quanto internas, acionadas por um senso de compromisso ou responsabilidade com a oportunidade conquistada.

O curso de Direito não tem impacto só na minha vida e na da minha família, ele tem impacto nas pessoas que me cercam. Por ainda ser um curso elitista, a gente tenta tirar essa máscara de que o Direito não é um lugar de todos, mas isso ainda impacta, provoca, estimula as pessoas a quererem estudar. (...) A nossa dirigente aqui da Contag falou o seguinte: tem gente que não conhece vocês, não sabem como vocês estão aqui, mas têm uma expectativa imensa em vocês, de poderem contar um dia com advogados com uma perspectiva diferente. Quando eu vi isso eu me alegrei, porque as pessoas me esperam, né? Mas ao mesmo tempo eu fui baixar a cabeça pra pensar que isso me responsabiliza porque eles me esperam numa perspectiva diferente. Eu não posso voltar pra sociedade da academia nem como entrei, nem como os outros que entraram saíram. Tenho que continuar numa perspectiva coletiva (Mário, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 24/05/2019).

Eu vejo que a luta é maior. Eu agora não posso ficar lutando só pelo meu assentamento, entendeu? Só por aquelas mulheres rurais.

Ficou maior, porque tem um peso muito grande fazer parte dessa turma. Eu fico pensando nesses camponeses. Eles depositam tanta esperança, tanta confiança na gente. Você pode perguntar a qualquer um da turma. Todo mundo tem uma esperança depositada nele lá da sua comunidade, sua região. (...) é uma pressão muito grande! Eu sinto o tempo todo esse medo de não dar conta, mas não fujo da responsabilidade (Vitória, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 24/05/2019).

O início dos trabalhos da segunda turma de Direito do Pronera/UFG foi marcado por um seminário de chegada¹⁰³ ocorrido nos dias 10, 11 e 12 de dezembro de 2015. Como consta na circular emitida pela UFG para os matriculados, tal evento funcionaria como primeira oportunidade de nivelamento, formação e planejamento do curso. Seriam socializados resultados preliminares de uma pesquisa sobre a materialidade social, econômica, cultural e ambiental dos estudantes e, a partir desses dados, as primeiras estratégias de intervenção política e pedagógica elaboradas para articular teoria e prática no decorrer do curso. Em síntese, a circular apresenta o cronograma do seminário a partir da sistematização de três momentos formativos e organizativos fundamentais: I. Marcos teóricos da reforma agrária e aspectos práticos do Direito; II. A turma: sujeitos, lugares e problemas sociojurídicos da reforma agrária e III. Estratégias para o desenvolvimento do curso e pertencimento ao projeto.

Apesar de alguns educandos/as já terem se conhecido nos cursos preparatórios oferecidos pelos movimentos, foi neste momento que o grupo aprovado na seleção começou a se perceber como coletivo. O seminário funcionou como uma espécie de rito de passagem, pois mais do que sinalizar o início de uma trajetória de formação, demarcou também processos mais complexos a nível individual. Boa parte dos estudantes, por exemplo, precisou mudar de cidade ou estado para estudar, deixando família, trabalho e demais rotinas e relações para trás. Outros/as, sentiram mais forte o impacto de efetivamente estarem começando uma jornada universitária nos moldes do Pronera, com todas as suas especificidades políticas bastante presentes desde as primeiras falas realizadas no seminário. Os relatos sobre esse evento transitam por primeiras impressões associadas a reconhecimentos/estranhamentos, insegurança e empolgação.

Era tudo muito mágico pra mim. Uma garotada muito nova que tava saindo do ensino médio com aquela mentalidade de fazer universidade. Eu não pensava nem em fazer uma faculdade! Os meninos jovens e eu uma senhora. É muito louco, porque na minha turma tem pessoas que já têm curso superior e eles falavam de coisas que eu nunca tinha ouvido falar. Eu nunca tinha lido Marx! Tinham uns mais velhos que eu, mas que já tinham muita história de luta nos movimentos sociais (...) Eu pensei: meu Deus, eu não sobrevivo aqui! (Alexandra, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 29/06/2020).

¹⁰³ Os seminários de chegada ocorrem sempre no início dos tempos-universidade, enquanto os seminários de saída preparam o corpo discente para o início do tempo-comunidade.

O seminário acho que foi um momento de... Eu particularmente não me senti acolhido, não me senti bem. E eu já era do MST, sempre fui. Acho que pelo choque de geração. Rolou um certo estranhamento entre os estudantes, um estresse geral. Num primeiro momento a gente se odiou, hoje a gente dá risada disso. Acho que muita imaturidade, muita gente muito nova, inclusive eu. Algumas pessoas eram mais orgânicas no movimento, outras não. Isso gerou desconforto. A gente teve alguns desentendimentos. Além disso, o espaço da universidade é muito desconhecido pra gente. A gente fica perdido. E é um espaço que te coloca na defensiva. Aconteceu isso. Mas as pessoas mais velhas e orgânicas olhavam pra gente e pensavam que o problema não eram eles. A gente teve que alinhar isso (Pedro, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 29/06/2020).

O impacto maior que eu senti foi nesse seminário de chegada. Uma grande maioria dos que passaram já tinha vínculo com movimento social, me senti um peixinho fora d'água. Foi meu primeiro contato com a mística, todo mundo cantando com violão, foice, enxada. Foi explicativo pra gente ter uma noção do que viria pela frente... e eu fui me encantando com aquilo, que coisa diferente! Eu fui aberta, mas mesmo assim senti olhares diferentes por eu não ser de movimento. Eu senti que não era muito bem-vinda, parecia que não era pra eu estar ali. Um rapaz me falou que aquele não era lugar de patricinha, que era pra pessoas de luta. Eu fiquei muito magoada (Olívia, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida em 29/06/2020).

O seminário de chegada também deu início ao processo de construção do que se convencionou chamar de organicidade das turmas Pronera. A organicidade é uma dinâmica organizativa própria às experiências educativas que se estruturam com base na pedagogia da alternância e bebem das experiências dos movimentos sociais do campo. Nas palavras de uma educanda, a organicidade é “a base democrática da turma”, a organização que permite que todos os assuntos concernentes à Fidel Castro sejam discutidos, construídos e deliberados coletivamente entre todos os seus atores: estudantes, professores/as, Incra, UFG e movimentos sociais. Esse tipo de dinâmica organizativa constitui a principal diferença de uma turma Pronera para uma turma regular, pois, dentre outros fatores, é o que consolida o caráter de projeto coletivo que particulariza a experiência. Abaixo, reproduzimos o esquema que ilustra a dinâmica em tela.



Figura I: Organograma da organicidade da Turma Fidel Castro.

Os núcleos de base (NBs), formados pelos educandos/as da turma, são os espaços onde são feitos os debates essenciais e cotidianos que permeiam as vivências acadêmicas, estruturais e de sociabilidade inerentes à dinâmica Pronera. Num primeiro momento, já no seminário de chegada, as equipes dos NBs foram formadas por afinidade e também diziam respeito aos grupos de habitantes de cada moradia estudantil compartilhada. Cada um dos aproximadamente dez integrantes de um núcleo era responsável por um tema, como memória, mística, alimentação, saúde etc. Os NBs deveriam ser responsáveis por conduzir suas próprias reuniões e sistematizações, que mais tarde seriam levadas pelos seus representantes, sempre um homem e uma mulher, para a coordenação da turma. No começo, essa dinâmica encontrou algumas dificuldades. A tendência foi que os primeiros núcleos se formassem por afinidade de idade e militância. Como resultado, alguns NBs concentraram educandos/as muito jovens e inexperientes nesse tipo de organização. Ao longo do curso, entretanto, foi sendo definida uma rotina de rotatividade entre as equipes e tal questão foi gradativamente se dissolvendo.

As demandas e discussões do dia a dia pautadas pela coordenação da turma são dialogadas com as comissões pedagógica e geral do curso. Assuntos e deliberações mais estruturais e estratégicos fazem parte das pautas das Comissões Político-Pedagógicas Interna e Ampliada. A primeira, contava com representantes da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF/MST) e da Escola Nacional de Formação da Contag (Enfoc). A segunda, incluía todos esses e o Incra. Como uma espécie de assembleia geral, o Núcleo de Gestão Político-Pedagógica expande o espaço de participação e construção para os demais movimentos sociais representados na turma e para os/as egressos/as da Turma Evandro Lins e Silva.

Dentre as muitas possibilidades de reflexão sobre a questão da organicidade na Turma Fidel Castro, duas em especial nos chamam a atenção. A primeira diz respeito à

efetiva, ou não, participação do Incra e dos movimentos e organizações sociais no desenvolvimento e acompanhamento do curso e dos/as educandos/as. A segunda se refere ao papel pedagógico e politizador da dinâmica de organicidade em si, já que ela é, em certa medida, uma transposição de repertórios de organização da ação coletiva para o espaço universitário.

Já discutimos a formalidade do tripé que sustenta o Pronera. O Incra coordena o Programa, burocrática e financeiramente, mas não tem ingerência direta nos projetos político-pedagógicos ou em quaisquer situações que ocorrem no cotidiano acadêmico. As universidades garantem a estrutura, o corpo docente, a atenção à grade curricular e, evidentemente, através das faculdades onde se executam os cursos Pronera, lidam de maneira mais direta com as demandas estudantis. Os movimentos e organizações sociais, por sua vez, além de terem um papel fundamental na mobilização do público beneficiário da política, constrói junto às instituições de ensino as estratégias que potencializam as pontes entre o processo de formação e os interesses da população camponesa e do mundo rural. Tais pontes se materializam, por exemplo, na proposição de atividades de campo, no acompanhamento mais propriamente político da formação dos/as educandos/as e na facilitação de estágios. Além disso, os movimentos e organizações também compartilham da atribuição de promover articulações políticas em defesa do programa, seja buscando garantir verba via conquista de emendas constitucionais, seja promovendo a disputa no campo político-jurídico e ideológico.

Ainda que a presença constante dos movimentos sociais se note na própria composição da turma e em sua dinâmica de organicidade, as entrevistas realizadas coincidem na percepção de que falta um acompanhamento mais próximo por parte desses coletivos. Os relatos a seguir sintetizam essa discussão:

Na medida do possível, eu considero que a gente tem um diálogo bom com esse tripé. (...) A CPP é onde tá todo mundo: coordenação da turma, professores, Incra, movimentos. Foi por conta dessa CPP que a gente pôde fazer alguns trabalhos de campo que foram muito importantes. O primeiro foi num acampamento onde a gente conheceu a realidade de famílias acampadas, fez oficinas de base, viu como o Direito tava envolvido naquela questão fundiária. Depois os movimentos, juntamente com a turma e o Incra, articularam um trabalho de campo sobre a questão previdenciária num assentamento. Se não fosse a atuação dos movimentos, a gente não teria conseguido articular esses trabalhos. (...) Mas por outro lado, a gente fica esperando demanda dos movimentos e é muito complicado. Eu vejo que os movimentos, apesar de acompanharem a turma, ainda não veem muito a importância que essa turma tem (Marcela, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 26/06/2020).

Nós temos uma CPP que tem representação de todos os movimentos sociais com educandos na turma. Esses movimentos compõem a CPP, mas nem sempre aparecem nas reuniões. O MST e a Contag são os que mais incidem. Nas tomadas de decisão, os movimentos, a universidade e o Incra têm peso igual.

Na condução do dia a dia a universidade assume um papel mais autoritário, inclusive porque aproveita do vácuo dos movimentos sociais. Só que *a nossa turma construiu uma identidade coletiva do conjunto dos movimentos e tem uma autonomia política para conduzir os processos*. (...) os movimentos estão presentes, uma presença física na CPP e tal, mas não no sentido de orientar, conversar com a gente, dizer que quer que a gente pesquise isso ou aquilo, demandar da gente pra que a gente não desvincule do movimento... (Mário, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 16/10/2019. Grifos nossos).

Esses depoimentos coincidem com uma percepção geral de que os movimentos e organizações sociais, embora presentes e fundamentais na condução de uma série de encaminhamentos político-pedagógicos, poderiam acompanhar os estudantes de maneira mais próxima. Os educandos/as entrevistados/as, especialmente aqueles/as com vínculo militante, compartilham da sensação de que poderiam receber mais orientação e demandas por parte de seus coletivos. Parece haver algum nível de lacuna entre a clareza de estarem se formando para contribuir com as estratégias de luta dos seus movimentos e o que de fato esses movimentos esperam que sejam as suas contribuições. Tal lacuna tem repercutido, por exemplo, na escolha dos temas de monografia dos estudantes. Adiante, acaba por repercutir também no desafio de inserção dos egressos/as em atividades profissionais coerentes às necessidades e reivindicações das suas organizações, como veremos no subtópico seguinte.

Ainda assim, como sugerem o trecho sublinhado da fala de Mário e o argumento que já apresentamos em outro momento desta tese, a organicidade da Turma Fidel Castro deu forma a uma identidade coletiva que a diferencia das turmas regulares de Direito. Mais do que espaços formais de reunião e deliberação, os NBs e demais instâncias político-pedagógicas conformam dinâmicas educativas que estruturam o curso em todas as suas dimensões: das mais subjetivas e relacionadas à convivência, às de organização para sobrevivência material dos/as educandos/as; das relativas à efetivação da alternância, até as referentes à concepção da grade curricular não obrigatória e da formação política do coletivo. O aprendizado prático da organicidade, relacionado intimamente com o processo de educação formal universitária, é um aprendizado político na medida em que entrelaça as trajetórias individuais em um projeto que opera, em todas as suas etapas, na lógica do comum (DARDOT e LAVAL, 2017). É o que aponta a estudante Olívia:

A gente usa a organicidade pra tudo: pra estudar, pra cozinhar, pra se comunicar. (...) No início, muitos trabalhos que os professores passavam eram pro NB. Chega na universidade tá todo mundo da [turma] regular com Vade Mecum debaixo do braço. Pra gente, foi distribuído um Vade Mecum por NB, a gente tinha que estudar junto. Os materiais do Direito são muito caros, a gente precisa sempre se organizar, compartilhar. (...) E essa organicidade preocupa tanto com as questões estudantis, quanto com as questões pessoais. A turma tem muito isso de cuidar muito um do outro. A gente tenta não ter aquela coisa competitiva que as turmas regulares têm. Tem pessoas de diferentes estados do Brasil, a gente tem que ser solidário, ter cuidado um com outro. (...) E além disso a gente tem outros compromissos que não são

só com o Direito, que é essa coisa da formação política, de estar envolvido nas questões sociais. (...) A galera da turma regular tem a responsabilidade de estar ali estudando Direito, e nós temos a responsabilidade de estudar Direito e de pensar o coletivo. Essa carga de pensar o coletivo é muito grande porque toma tempo. Uma reunião de coordenação dura um turno inteiro. Às vezes a gente tá em sala de aula, surge um problema e tem que ter uma reunião. É uma coisa diária. Um dos maiores desafios é esse tempo condensado que a gente tem pra viver isso tudo (Olívia, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 28/06/2020).

Outros depoimentos narram acontecimentos em que a organicidade se fez presente no cotidiano da Turma Fidel Castro, buscando soluções e denominadores comuns para desafios e impasses próprios do coletivo e das vivências estudantis compartilhadas. São exemplos discussões e encaminhamentos realizados em torno de casos de machismo, transfobia ou outras opressões sofridas por educandas por parceiros de turma ou corpo docente; mobilizações realizadas para angariar recursos para a sustentabilidade da turma; planejamento de mutirões de cozinha para garantir as refeições do grupo; organização para disputa e ocupação de espaços do movimento estudantil, então capitaneados por membros das turmas regulares; criação de grupos de estudos; elaboração de calendários coletivos com previsão de rotatividade da participação dos/as educandos/as em congressos e eventos acadêmicos e etc. As situações descritas nas entrevistas, como as demandas do dia a dia, são múltiplas. No entanto, como Olívia bem descreve, o “tempo condensado” de uma turma Pronera torna o processo de formação especialmente complexo e pesado. Para além de estudantes de Direito, os/as educando/as pelo Programa têm a “responsabilidade de pensar o coletivo”, que é, afinal, a base de sustentação das turmas para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares.

No âmbito especificamente acadêmico, os desafios postos pela adequação da Pedagogia da Alternância ao calendário universitário atravessam todo o percurso de formação. Como já discutido, essa metodologia político-pedagógica alterna períodos de formação no ambiente educacional institucional e nas comunidades dos/as estudantes, onde, além de terem a possibilidade de retomar suas atividades laborais no campo, realizam projetos previamente orientados e trabalham a dimensão prática do conhecimento adquirido no processo formativo. Quando inserida na estrutura universitária, entretanto, essa dinâmica da alternância esbarra em uma série de empecilhos e dificuldades. Em linhas gerais, isso ocorre porque tal estrutura recebe os cursos do Pronera, mas mantém sua lógica de funcionamento regular. Cabe ao Programa adequar-se às formalidades da instituição que o acolhe e adaptar sua opção político-pedagógica e metodológica às brechas possíveis, inclusive no que diz respeito às grades curriculares estabelecidas pelo MEC e que precisam ser garantidas e respeitadas.

A proposta inicial apresentada à Turma Fidel Castro era que os períodos de alternância intercalassem três meses de tempo-universidade (TU) e três meses de tempo-comunidade. Nos primeiros períodos, esse planejamento não se concretizou, seja por dificuldades de conciliá-lo com o calendário acadêmico, seja por falta de recursos. Os estudantes narram um pouco sobre esse processo:

A universidade tem um calendário próprio e adequá-lo à alternância é sempre uma briga. A ideia era três meses de universidade e três de comunidade, mas isso nem sempre se concretizou. A gente acaba tendo tempos-comunidade gigantescos e concentra os tempos-universidade. A alternância penou um pouquinho pra funcionar. Agora que estamos conseguindo, até porque conseguimos uma emenda parlamentar que nos garantiu uma autonomia um pouquinho maior. Mas sempre foi um problema como a universidade lida com a alternância, talvez porque não entenda mesmo. E é recurso que não vem, passagem que não chega. A alternância acabou sendo pesadosa em alguns momentos (Pedro, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 29/06/2020).

Com tempos-comunidade mais extensos, a grade curricular da turma Pronera fica concentrada e precisa ser garantida em tempo integral. Os/as educandos/as estudam nos turnos da manhã, da tarde e da noite, conciliando essas obrigações com as demais inerentes à organicidade e à formação política. Ademais, a alternância também se apresenta como desafio na medida em que muitas vezes impossibilita ou dificulta que os/as estudantes participem de atividades da universidade e, principalmente, realizem seus estágios.

Quando entramos no Programa de Educação Tutorial, um programa de extensão, esbarramos exatamente nessa dificuldade de ser uma turma por alternância. A universidade não se molda às nossas especificidades, a gente que tem que se moldar. E isso é um desafio muito grande, porque a gente vive tempos diferentes, realidades diferentes. A universidade se propõe a abrigar uma turma por alternância, mas ela sequer compreende o que é a alternância de fato (Lilian, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 23/05/2019).

Sobre os desafios da alternância, tem a dificuldade do estágio. Porque ao mesmo tempo em que a gente tá inserido numa universidade pública e que o Estado reconhece que a gente tá lá, quando a gente vai para as instâncias jurídicas, Fórum, Procuradoria etc, nenhuma reconhece, nenhuma seleção de estágio reconhece essa especificidade. Por exemplo, se eu chegar lá em Pernambuco pra ser estagiária do Ministério Público, eu posso até começar, mas eu vou perder quando eu precisar voltar pra universidade. Então ao mesmo tempo que o Estado reconhece que eu tô na universidade, os lugares onde eu posso fazer estágio não. O Pronera tem esse lapso temporal (Clarissa, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 24/05/2019).

A problemática dos estágios nos aproxima da discussão que proporemos no subtópico seguinte, relacionada ao debate sobre o lugar do Direito e das profissões jurídicas na formação e nas expectativas dos/as formandos/as da Turma Fidel Castro.

4.3.3. Perspectivas: ser formando/a em Direito pelo Pronera

No capítulo anterior, apresentamos uma discussão sobre o lugar do Direito e da educação jurídica no Pronera e nas estratégias dos movimentos e organizações sociais do campo. Buscamos entender as motivações inerentes à construção da demanda por esse tipo de formação para beneficiários/as da reforma agrária e da agricultura familiar, bem como apontar as especificidades dos atores mobilizados e articulados no processo de conquista e formulação da proposta, hoje significativamente consolidada e bem sucedida.

A Turma Fidel Castro corporifica no discurso essas motivações e especificidades, embora nele também transpareçam outras dimensões de ordem prática e subjetiva intrínsecas às suas perspectivas profissionais e militantes. Os desafios postos à formação pelo regime de alternância e pela dinâmica da organicidade, as características próprias ao campo da educação jurídica e das carreiras do mundo do Direito e as expectativas por engajamento político-profissional mobilizadas pelos movimentos e organizações sociais, compõem as discussões que perpassam a etapa final do curso. Somam-se a elas toda sorte de fatores conjunturais e de ordem pessoal que também atravessam esse momento.

Como vimos, o edital de seleção da turma Pronera menciona a importância de associar a formação universitária do público beneficiário ao compromisso de que, uma vez formado, os conhecimentos e expertises profissionais por ele adquiridos possam ser revertidos para o desenvolvimento dos seus territórios e comunidades de origem. Essa intenção se firma na proposta da Pedagogia da Alternância, que pressupõe a articulação entre teoria e prática no processo de aprendizagem. Além das atividades político-pedagógicas propostas no sentido de garantir e fortalecer essa articulação nos tempos universidade e comunidade, o compromisso sinalizado no edital também parte do princípio de que os movimentos e organizações sociais acompanhem a formação dos/as estudantes e, mais do que isso, contribuam para sua inserção política e profissional nas áreas em que estejam se formando. No entanto, nenhuma dessas prerrogativas pode garantir que as trajetórias dos/as egressos/as do Pronera se mantenham vinculadas à expectativa a eles/as atribuída. Essa afirmativa se explica não só pelas dificuldades e desafios já discutidos, mas também, evidentemente, pelo livre arbítrio, ou pelos condicionantes de escolha, que cada formando/a tem sobre o seu próprio caminho.

Embora haja entre os/os entrevistados/as do tripé constitutivo do Pronera uma clareza sobre a impossibilidade de controle sobre os destinos profissionais dos/as egressos/as dos cursos instituídos pelo Programa, o assunto é ponto de pauta recorrente nos seus espaços de troca e avaliação. No caso específico das graduações em Direito, consideradas as características do modelo hegemônico de educação jurídica e as particularidades do campo profissional a ela vinculado, tal temática ganha contornos ainda mais contundentes. Em primeiro lugar, porque a relação da formação em Direito com o desenvolvimento rural é menos literal, quando comparada, por exemplo, com a formação em Agronomia ou Licenciatura em Educação do Campo. Em segundo, porque a estrutura do Judiciário, e conseqüentemente do ambiente profissional do bacharel, é fundamentalmente urbana. Finalmente, porque na conquista de um diploma de nível superior, especialmente em Direito, paira uma expectativa de ascensão social que não

necessariamente pode ser alcançada no retorno às comunidades e no compromisso de vínculo com as lutas do campo pautadas pelos movimentos e organizações sociais. Às vezes, a expectativa não é nem a de ascensão social, mas de garantia de uma mínima subsistência através do exercício da profissão, como aponta a formanda Alexandra:

Não dá pra você exigir esse compromisso de retorno (para as comunidades). Eu tenho 42 anos e o mercado de trabalho é diferente pra mim e pra um menino de 25. Você não vai achar que ele vai sair da faculdade, sem ter tido amparo de estágio, sem ter estabelecido parceria com o movimento... se ele consegue um trabalho em um escritório particular que dá dinheiro e uma perspectiva de carreira, tu acha que ele vai voltar pro acampamento dele? Lógico que se ele não tiver inserido nesse debate, nesse cotidiano com o movimento, ele vai escolher ir para o escritório. E não dá pra julgar. Do mesmo jeito, não dá pra achar que eu vou sair da faculdade e advogar pro movimento sem ganhar nada. Eu continuo tendo filhos, conta pra pagar. O mínimo tem que ser oferecido. Não dá pra achar também que eu vou sair da faculdade e montar um escritório, porque não tenho dinheiro pra isso. Nem pra botar gasolina no carro e ir pro acampamento defender o povo de graça. Não funciona assim. A gente não tá falando de não querer fazer parte da luta, a gente tá falando do real, as pessoas precisam viver (Alexandra, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 29/06/2020).

A fala de Alexandra sinaliza a importância do acompanhamento e da participação dos movimentos sociais durante esse processo de compreensão sobre as possibilidades de inserção profissional do/a egresso/a do Pronera. Ainda que muitos/as estudantes relatem que essa parceria poderia ter se dado de maneira mais próxima e eficiente ao longo do percurso da formação, seria ilusório esperar que qualquer movimento ou organização envolvidos na construção das turmas de Direito tivessem condições materiais de absorver todos/as os/as educandos/as em estágios e, adiante, em posições contratuais de trabalho remunerado. No caso específico do MST, por exemplo, o término da Turma Evandro Lins e Silva e a perspectiva de abertura de outras turmas espalhadas pelo Brasil suscitaram esse debate, como salienta Ney Strozake:

Havia um debate sobre se apenas uma turma de cinquenta já não seria o suficiente, mas o que prevaleceu foi o entendimento de que nós precisamos que nosso povo estude. Se pudermos formar cinco mil, formaremos os cinco mil. Não é porque cinquenta já resolvem os nossos problemas jurídicos que nós deixaremos de investir nessa formação (Ney Strozake. Entrevista concedida à autora em 20/08/2020).

Inerente a esta fala, está a compreensão de que a demanda por educação jurídica formal pelo Pronera ultrapassa o objetivo de suprir instrumentalmente as necessidades típicas e objetivas dos coletivos que a pautam. Assim, não existe uma relação óbvia e direta entre ser egresso/a das turmas de Direito e trabalhar na estrutura organizacional ou burocrática de um movimento que as tenham construído. Muitas vezes, essa estrutura nem

existe. Quando é o caso de existir, não dá conta de absorver todo o contingente dos/as profissionais recém formados/as. Portanto, faz mais sentido entender o compromisso do/a bacharel com as suas comunidades, grupos e lutas a partir da perspectiva de que os diferenciais de sua formação marcarão sua trajetória de atuação profissional independentemente do espaço em que esteja, seja ele um escritório, uma ONG ou uma repartição pública.

Acrescenta-se a tal perspectiva, o entendimento de que os/as formados/as pelas turmas Pronera, mesmo não se vinculando todos a um estatuto contratual de trabalho com seus movimentos de origem, fortalecem e capilarizam nacionalmente uma rede de advocacia popular que pode ser por eles acionada à medida em que surjam demandas jurídicas. Essa rede - formada por diversos atores, a exemplo da Renap, da Associação Brasileira de Juízes pela Democracia (ABJD), dos Juristas Amigos do MST¹⁰⁴, da Terra de Direitos e organizações afins e de escritórios particulares – também se esforça para, de alguma forma, inserir ou encontrar caminhos de atuação para os/as egressos/as do Pronera, mas apenas uma pesquisa posterior poderia mapear os percursos dessa articulação e apreender de maneira mais concreta o papel do programa em fortalecê-la e descentralizá-la.

Entre os dias 26 e 29 de abril de 2017, todas as turmas de Direito reuniram-se em Goiânia para o Encontro dos Direitos Humanos Contra a Criminalização dos Movimentos Sociais/I Seminário Nacional: Desafios e Perspectivas dos Cursos de Direito no Âmbito do Pronera. Além de mesas de debate sobre a conjuntura nacional e internacional e sobre o papel das assessorias jurídicas populares, foram realizados grupos de trabalho reservados à troca de experiência e saberes entre os/as estudantes das turmas. De maneira transversal a vários momentos do encontro, tais questões relativas às perspectivas profissionais e ao compromisso de as mesmas estarem vinculadas aos territórios, comunidades e lutas do meio rural se apresentaram como pauta e desafio.

Nas palavras de um palestrante do evento, “a força do sistema na formação jurídica tenta enquadrar a todo o custo os estudantes, no sentido de colocá-los na trilha do paletó e da gravata”. Essa percepção se mantém presente nas narrativas dos/as educandos/as da Turma Fidel Castro, que não raro utilizam o termo “pinguinização¹⁰⁵” para fazer referência a uma espécie de força coercitiva do Direito sobre seus destinos profissionais. Como vimos no primeiro capítulo desta tese, essa força coercitiva diz respeito à dinâmica própria do campo jurídico hegemônico, que reproduz uma lógica de dominação pautada na afirmação de um *ethos* profissional detentor de um pressuposto poder inacessível à parcela “profana”, ou não-especialista, da sociedade. As experiências dos bacharelados em Direito do Pronera tornam-se excelentes objetos de reflexão sobre o campo jurídico quando, desde o cotidiano da formação universitária, tensionam os símbolos e paradigmas tradicionalmente associados a esse *ethos*. É certo, entretanto, que esse tensionamento não gera rupturas imediatas, já que em última instância os cursos precisam estar adequados às regras curriculares que os antecedem e os legitimam segundo os ditames dominantes dos campos educacional e jurídico.

¹⁰⁴ Grupo de Whatsapp administrado por Ney Strozake e composto por atores do campo jurídico, público e privado, que contribuem com o MST. Dentre outros temas, o grupo se mobiliza, por exemplo, para reunir profissionais voluntários que deem aulas de preparação para o exame da OAB às turmas Pronera.

¹⁰⁵ Referência à associação entre a pelugem do pinguim e o terno costumeiramente utilizado por advogados.

A “pinguinização” como problemática surge, justamente, deste paradoxo posto por uma experiência que é insurgente, mas ocorre por dentro das estruturas. Esse é, afinal, o debate que travamos ao longo desta tese sobre os usos do Direito por movimentos sociais. Se, por um lado, os cursos do Pronera representam giros epistêmicos e político-pedagógicos no campo da educação jurídica, por outro, precisam não só obedecer a determinações do MEC e da OAB, mas garantir que os/as educandos/as se graduem com uma sólida formação técnica que os habilite a atuar de maneira efetiva junto às causas populares desde uma compreensão integral do funcionamento das estruturas de poder e da justiça. Dessa forma, o sentido pejorativo do termo está associado menos ao exercício profissional do egresso/a que opta por atuar em espaços que não possuem correlação direta com os movimentos sociais do campo, e mais à falta do senso de compromisso que esse/a recém-formado/a adota em suas posturas.

Considerando essas discussões que compõem o pano de fundo sobre o destino profissional dos/as estudantes de Direito do Pronera, podemos nos aproximar de maneira um pouco mais contextualizada das narrativas sobre as perspectivas de atuação vislumbradas pelos/as formandos/as da Turma Fidel Castro. Num geral, essas perspectivas mobilizam os temas, contrapostos à “pinguinização”, do compromisso com as lutas sociais e com a “devolução” à sociedade da oportunidade oferecida pelo Programa. Como afirma Cândido:

O estudante que é formado pelo Pronera tem sim um papel, que é de devolver de alguma forma. Não só aos movimentos sociais, porque nem todo mundo é ligado, mas de alguma forma devolver à sociedade. Eu acho que esse objetivo deve ser não só das turmas Pronera, mas das regulares também, porque quem financia a universidade pública é o povo. As pessoas entram na universidade pública com projetos individuais, “ah, vou ser juiz, vou ganhar dinheiro e fazer a minha vida sem nenhuma responsabilidade com quem constrói a universidade pública, que é o povo”. Nós da turma Pronera temos um papel mais específico no sentido da defesa do povo do campo, que tem uma dificuldade de acessar o curso de Direito. Então de alguma forma quem se formar na turma e conseguir devolver pra alguma comunidade, organização, para as pessoas do campo esse instrumento do Direito enquanto emancipador, já é um motivo pra gente lutar pelo Programa, permanência e ampliação (Cândido, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 24/05/2019).

A advocacia popular e a atuação direta junto aos movimentos e organizações de trabalhadores/as rurais aparecem nos discursos com algum protagonismo dentre os desejos de caminhos profissionais compartilhados pelos/as estudantes, mesmo que associados às dificuldades e desafios outrora mencionados. No entanto, esse protagonismo se nota de maneira mais específica dentre os/as formandos/as que já militam de maneira mais orgânica nos sindicatos ou movimentos sociais, como é o caso dos/as que narraram os trechos a seguir:

O meu sonho é voltar pro meu estado. Pra mim, tem sentido esse curso porque eu vou trabalhar com no lugar onde eu nasci, com as pessoas com quem sempre convivi. É um sonho trabalhar com

o meu povo. Voltando uma fênix, porque lá é muito difícil a gente fazer um curso superior. (...) Voltar e poder fazer a diferença, é muito incrível pensar nisso. Eu quero ser advogada no Vale do Guaporé. Só considero fazer concurso se tiver algum lá, mas a prioridade mesmo é advogar, meu sonho é advogar, estar na luta por direitos (Marcela, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 26/06/2020).

A minha expectativa é atuar com a advocacia. Eu gosto muito da área civil, pretendo fazer uma especialização nessa área. Muito embora eu ache que a gente precise conhecer um pouquinho de cada coisa, penal por exemplo, justamente por conta do campo em que a gente está inserido, vindo dos movimentos sociais (...) A minha comunidade é numa cidade muito pequena. Talvez não necessariamente eu me radique ali, mas o compromisso de estar sempre à disposição é esse. Na área agrária que é um subtópico da civil. A demanda é essa pra minha região. Mas do ponto de vista dos movimentos sociais em geral, a perspectiva é a da luta coletiva. Eu quero a área civil, mas aconteceu uma demanda na área penal que eu não posso absorver, tem companheiros que podem dar socorro e suporte. Acima de tudo é reconhecer que a gente não vai conseguir abarcar tudo, mas na construção coletiva que a gente tá (como egressos do Pronera), nós somos um movimento (Rômulo, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 19/08/2019).

Eu quero ir pra área penal, mas aberto pra atuar em outras áreas. Ocupação, prisão de militante, é o que mais tem nesse período de criminalização de movimentos, temos muito militantes processados (Josué, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 19/08/2019).

Além da advocacia, algumas estudantes entrevistadas também manifestam a intenção de seguir suas trajetórias na área acadêmica, fazendo pós-graduação e posteriormente atuando como professoras.

Eu quero a OAB porque eu preciso desse instrumento pra eventualmente ir ali e fazer uma defesa. Mas eu pretendo mesmo é fazer mestrado porque acho que a educação é uma base. Quero pegar esse tripé do Pronera e passar a mensagem através da educação. Ser professora, seguir a carreira acadêmica. (...) Eu não consigo me ver como advogada popular, mas consigo me ver indo nas comunidades, fazendo pesquisa, tentando dar um retorno por esse caminho (Lilian, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 23/05/2019).

No entanto, o que mais chama atenção nas narrativas dos/as educandos/as da Turma Fidel Castro sobre suas perspectivas de exercício profissional é o que em outro momento desta tese discutimos como a “ocupação dos latifúndios jurídicos”. Se num primeiro momento a demanda por criação de cursos de Direito no âmbito do Pronera poderia estar associada mais diretamente à necessidade de suprir carências objetivas e instrumentais dos movimentos e organizações por advogados/as, a reprodução das experiências em outras turmas pode ter possibilitado que o leque de expectativas sobre os/as formandos/as se ampliasse. Os usos do Direito por movimentos sociais, afinal, não se resumem à litigância em conflitos e ações processuais e, como bem sublinhou o professor José do Carmo Siqueira, os/as estudantes também precisam ser preparados para ocupar as funções de Estado destinadas às áreas jurídicas. No entanto, a ênfase na perspectiva das carreiras públicas como desejo de destino profissional aparece como “novidade” da Turma Fidel Castro, quando comparada com a sua antecessora. É o que sugere o seguinte relato, dado por uma egressa da Turma Evandro Lins e Silva:

Não sei em que momento isso se deu na Fidel, mas eu também percebi esse aumento no discurso sobre ocupar os espaços do Judiciário. Quando eu percebi, me perguntei: de onde vem isso? Porque na nossa turma, na Evandro Lins e Silva, não teve isso, não era o foco. Eu acho que a nossa turma era muito mais militante mesmo. Uma turma que vem da militância popular e que entende a importância da advocacia popular. Tudo bem, a gente precisa ocupar os espaços, mas antes vamos resolver as coisas aqui. Também fiquei surpresa com essa mudança na Fidel, nem se compara com a turma anterior (Layssa Pollyana, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 15/08/2019).

A característica “mais militante” da Turma Evandro Lins e Silva pode ser explicada, talvez dentre outros fatores sobre os quais não pudemos refletir no escopo desta tese, por seu pioneirismo no projeto de criação das turmas de Direito do Pronera. Como já discutido, os movimentos e organizações do campo engajados na demanda participaram mais ativamente do processo seletivo desta primeira turma, indicando quadros experientes de maneira mais objetiva e com o intuito também mais objetivo de prepará-los para a advocacia. Por sua vez, a Turma Fidel Castro, além de possuir um perfil etário bastante mais jovem e inexperiente, também acolheu uma parcela maior de estudantes oriundos da agricultura familiar, não necessariamente vinculados de alguma forma às pautas caras às lutas camponesas. Soma-se a tais possíveis justificativas a mudança no contexto sócio-político que, por diversos motivos já debatidos, tornam distintas as experiências das turmas em tela. A seguir, destacamos algumas falas que ilustram essa aparente guinada dos/as formandos/as da Fidel no sentido de valorização das carreiras públicas jurídicas:

Meu foco é a Magistratura, ocupar o Judiciário, que é onde se tomam as decisões. (...) Eu brinco que eu quero chegar no STF. (...) As minhas conquistas e decisões mudaram de foco. Eu não quero mais ficar por baixo. Não quero ser melhor que os outros, mas quero ocupar um espaço e ser voz. Tanto é que no assentamento eu falava muito que a gente não tinha voz, que o Incra não escutava a gente... (...) Eu acho que tem que quebrar um

pouco da visão militante. Nós temos um bloqueio pra entender a elite, o capitalismo, o agronegócio, a justiça (Vitória, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 24/05/2019).

Eu quero advogar pro movimento, para as causas populares. Também quero ir pra docência ajudar a fomentar alguns debates na academia. Mas meu objetivo final mesmo no Direito é chegar na Magistratura. Eu faço a análise de que não adianta ter os melhores defensores do Direito, os melhores advogados, se na cabeça dos juízes só tem merda. Então eu preciso ir pra esse lugar, nós precisamos ocupar esse lugar e participar das tomadas de decisão efetivamente. O juiz só não decide no tribunal do júri, as demais demandas o juiz decide, e aí um juiz com viés capitalista, neoliberal, fazendeiro nunca vai dar uma sentença que favoreça os direitos da classe trabalhadora. Portanto eu tenho essa expectativa. Ah, Mário, vai demorar cem anos! Que seja! Se demorar cem anos, mas eu fizer uma ou duas sentenças, eu farei minha passagem feliz. Quando um dia eu puder fazer uma análise do Direito por um viés que tenha lado. A Justiça não é imparcial. Não queira me obrigar a ser imparcial, se todos são parciais. Então eu vou pra lá ser parcial também. Não vou ser leviano, não gosto dessa coisa. Lá eu vou fazer jus à causa do povo, porque hoje os que estão lá fazem jus a causa do povo que eles defendem. Claro, vou fazer jus à causa do trabalhador a partir das bases legais, mas com outras interpretações, porque a lei por si só não faz nada. Se ela fizesse, os problemas estavam todos resolvidos. É a disputa da hermenêutica, da interpretação, que vai fundamentar essas decisões (Mário, estudante da turma Fidel Castro. Entrevista concedida à autora em 16/10/2019).

Os relatos acima, como outros tantos que seguem na mesma direção, sinalizam a importância que a Turma Fidel Castro confere à narrativa da ocupação dos espaços de conhecimento e poder, outrora pouco acessíveis à população do campo. A perspectiva da conquista de cargos públicos como objetivo profissional de diversos/as formandos/as entrevistados/as não pode ser lida, necessariamente, como sinônimo de despolitização, “pinguinização” ou falta de compromisso com o Pronera e com as lutas travadas no meio rural. Tampouco pode ser indicativa, *a priori*, de uma escala de hierarquização entre as profissões jurídicas, tendo como referência seus graus de vinculação com as militâncias sociais. Outra leitura potencialmente limitante sobre a presença dessa perspectiva de atuação profissional entre os/as educandos/as, a demanda por mera representatividade não encerra o rol de justificativas e possibilidades que circunscrevem o desejo por eles/as manifestado de ocuparem cargos jurídicos de alto escalão.

Evidentemente, como já mencionamos, a busca por estabilidade e ascensão social pode fazer parte do escopo de interesses mobilizados pelos/as estudantes quando pensam em seus futuros profissionais. Da mesma forma, é claro que essa busca pode dar-se acompanhada de um sentido de compromisso e militância, ou estar completamente

desvinculada de valores e práticas caros aos objetivos iniciais do Pronera. Não temos a régua para medir e analisar esses graus de comprometimento, e tampouco seria possível tê-la neste momento em que os caminhos profissionais dos/as formandos/as são ainda uma abstração. Entretanto, nos parece relevante registrar tais ressalvas na medida em que elas nos fazem retornar a certas discussões transversais a esse trabalho de pesquisa.

Como vimos argumentando, os usos do Direito por movimentos sociais se dão de diversas maneiras e espaços e a fala de Mário faz menção a uma dimensão importante desses usos: aquela relacionada às disputas no campo da interpretação das normas legais vigentes. As turmas formadas pelo Pronera contribuem, justamente, para o fortalecimento de tais disputas desde o campo popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura II. Mística de abertura do I Encontro dos Direitos Humanos Contra a Criminalização dos Movimentos Sociais/I Seminário Nacional: Desafios e Perspectivas dos Cursos de Direito no Âmbito do Pronera. 2019. (foto da autora)

Acervo da autora

A presente tese foi motivada pelo interesse na compreensão das interseções possíveis entre temas e áreas de pesquisa e atuação que, ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica, sempre estiveram presentes, ainda que de forma independente entre si. Os movimentos sociais do campo, o Direito e a educação, ainda que constituam universos temáticos e teóricos bastante particulares nos estudos sociológicos, puderam encontrar caminhos confluentes na empiria das experiências das turmas de educação jurídica universitária do Pronera. O olhar sobre o encontro entre tais caminhos, por sua vez atravessados por dinâmicas desafiadoras próprias à conjuntura e aos seus atores, constituiu-se, precisamente, no estímulo de reflexão que inspirou esse trabalho e lapidou a escolha do objeto de pesquisa sobre o qual ele se debruçou.

As turmas de Direito instituídas no âmbito do Pronera ilustraram, neste estudo, a materialidade da interseção proposta. Elas puderam nos oferecer um campo privilegiado de análise sobre o que representam de emblemático para uma política pública gestada pelos princípios da Educação do Campo, para as estratégias dos movimentos sociais e sindicais rurais e para a apropriação e/ou disputa do Direito como ferramenta da ação

política, entendida para além de sua dimensão de confronto. A ocupação prática e narrativa do Direito via acesso da população rural à educação superior, analisada à luz dos estudos sobre movimentos sociais desde uma perspectiva relacional com os contextos do campo jurídico e da luta pela terra constituiu-se no fio condutor que pautou este trabalho.

O principal aporte teórico que conferiu eixo à discussão proposta delineou-se com base nas discussões sobre a relação entre os movimentos sociais e o Direito. Nas Ciências Sociais, tal relação tem sido pouco explorada, já que comumente subsume-se a análises sobre comportamentos institucionais do Poder Judiciário e seus efeitos sobre as dinâmicas societárias, ou vice-versa. Outro tipo de abordagem comum aos estudos sobre a relação proposta assume um olhar conceitual reducionista tanto sobre o Direito, quanto sobre os movimentos sociais – e, portanto, sobre as interações que se estabelecem entre eles. Neste caso, ambos são resumidos a categorias que abrigam universos homogêneos, definidos e limitados por pressupostos pré-estabelecidos e cujos espaços de encontro são *a priori* marcados por negação, conflito, absorção acrítica ou instrumentalização meramente pragmática. As perspectivas dicotômicas e polarizadoras sobre o Direito e os movimentos sociais, embora possibilitem mergulhos temáticos importantes a depender do objeto de estudo que esteja sob análise, não são suficientes como chave de compreensão de relações complexas e atribuídas de sentidos, intenções e práticas que se delineiam e entrelaçam de maneira multifatorial.

Quando olhadas a partir desta reflexão, as turmas de Direito do Pronera ganham amplitude como objeto sociológico de investigação e, especificamente, como objeto de interesse da Sociologia que se dedica à compreensão dos movimentos sociais e de suas possibilidades de interlocução com o Estado e com a institucionalidade jurídica. Se na superfície tais turmas poderiam ser examinadas apenas como uma conquista relevante das organizações rurais no campo das políticas públicas e do acesso ao direito à educação, ou ainda como um indicativo de que os movimentos sociais almejam caminhos enviesados de institucionalização, nas entrelinhas as oportunidades de análise que oferecem são ainda mais ricas.

Esta tese partiu do pressuposto de que a demanda por graduações em Direito não é arbitrária ou fruto, apenas, de uma oportunidade que se configurou em um dado contexto e em uma dada temporalidade, ainda que os elementos conjunturais que configuraram as possibilidades de sua concretização tenham, evidentemente, cumprido um papel relevante. A busca pela atribuição de um sentido para a construção desta demanda, tão inovadora para o Pronera e significativa para a “ocupação” das universidades, pôde se assentar na compressão de que aos movimentos e organizações sociais do campo interessa formar quadros jurídicos, técnicos e intelectuais, capazes de ler e endereçar as diversas necessidades cotidianas dos territórios rurais e de incidir sobre os desafios e sobre as disputas e estratégias que os coletivos de luta pela terra enfrentam e desenvolvem no âmbito da mobilização do Direito.

As noções de “mobilização do Direito” (MCCANN, 2006) ou de “usos ‘insurgentes’ do Direito” (AGRIKOLIANSKY, 2010) sustentaram a construção de toda esta reflexão, na medida em que propõem reposiciona a problemática da relação entre o Direito e os movimentos sociais na teoria sociológica. Se tal relação passa a ser observada como constitutiva da ação política e dos repertórios de ação coletiva dos movimentos, por mais disruptivos ou assertivos que eles possam ser em suas estratégias de luta contra a ordem legal vigente e hegemônica e contra as bases de sustentação do Estado, o próprio eixo conceitual das categorias “Estado”, “Direito” e movimentos sociais se redefine.

As discussões sobre os repertórios de ação Estado-sociedade e as rotinas de interação que se estabelecem entre eles, na linha das pesquisas propostas por autores e autoras como Abers; Serafim; Tatagiba (2014) e Penna; Rosa (2015), contribuíram para firmar esta compreensão, também fortalecida pela perspectiva de que o Estado pode ser observado desde as lentes das relações sociais (POULANTZAS, 1981). Este tipo de abordagem não ignora ou subestima as dimensões de confronto, disputas e contradições que pautam de maneira recorrente as interações entre os campos estatal e societário, mas subentende que a compreensão sociológica sobre elas pode transbordar a polarização e a substantivação que reduz o Estado e a sociedade a entidades abstratas, homogêneas e não permeáveis à enredamentos para além daqueles que se estabelecem na chave dos antagonismos necessariamente refratários.

É neste sentido que a ideia de “campo jurídico” (BOURDIEU, 2011) foi acionada para aproximar toda esta discussão do objeto empírico sobre o qual a presente pesquisa se debruçou. Ainda que a elaboração de Bourdieu reproduza um certo tom de análise marcadamente normativo, sua contribuição também nos convida a realocar o Direito para além da autonomia e da mera instrumentalização do pensamento e da ação jurídica. O autor nos fornece pistas sobre a dinâmica simbólica que rege o funcionamento do campo e a lógica do trabalho jurídico, pautado, dentre outros elementos, por uma capacidade de dominação que se exerce através do monopólio e mestria sobre uma retórica eficaz na consagração de consensos sociais internalizados sobre a legitimidade e o reconhecimento do Direito como necessário à organização justa da sociedade.

Mais do que apontar caminhos de compreensão sobre o que as graduações em Direito do Pronera significam em termos de potência simbólica e disputas sobre o lugar de produção das “verdades” referendadas por veredictos, este debate lançou luz sobre o papel da mediação jurídica e, trazendo para empiria, sobre as possibilidades de ressignificação desta mediação quando exercida por atores sociais historicamente “profanados” pelo campo em discussão.

O encontro do modelo central da educação jurídica com a Educação do Campo, da forma como foi observado por esta tese, carrega o potencial de estimular tais reflexões, ainda que elas possam ser melhor desenvolvidas em pesquisas futuras que possam olhar com mais dedicação para as entrelinhas pedagógicas e curriculares que tecem este encontro e para as trajetórias profissionais dos egressos e egressas das turmas de Direito do Pronera.

A gestação da demanda pela criação dos cursos de graduação em Direito no âmbito do Pronera, quando analisada desde o prisma teórico proposto neste trabalho, é resultado da união entre as trajetórias e amadurecimentos da Educação do Campo, da política pública e da relação entre os movimentos sociais rurais e o Direito. A “ocupação do latifúndio do saber jurídico” que nasce desta união, e que expande as fronteiras da “periferia universitária” então reservada ao Pronera e à população do campo, fortalece uma estratégia de apropriação da gramática jurídica que, embora não inédita, inaugura um capítulo importante para os movimentos e organizações do campo que sempre atuaram em interação com o Direito e com os seus mediadores.

Esta estratégia de apropriação da gramática jurídica pelos atores organizados do campo da luta pela terra, aqui pressuposta como parte de um processo que antecede a criação dos cursos de Direito do Pronera e não se resume a ele, abre um leque grande de possibilidades de pesquisa que esta tese não conseguiu ou não se propôs explorar. Dentre elas, talvez a mais interessante possa ser a investigação histórica detalhada acerca das interações entre o campo jurídico e os movimentos sociais e sindicais rurais desde o

enfoque nos atores de mediação, que constituem parte importante para a construção dos trânsitos entre as lutas populares e seus enquadramentos jurídicos. Os advogados e advogadas populares, os partidos políticos que se articularam com as pautas da questão agrária em momentos-chave da história brasileira, as pastorais da Igreja Católica e as organizações de assessoria jurídica que historicamente prestam apoio aos movimentos sociais do campo, por exemplo, compõem esse arcaibouço de atores de mediação que contribuíram para a costura da relação em tela e que podem ser melhor analisados em trabalhos vindouros.

Esse olhar de cunho mais histórico provavelmente acrescentaria mais elementos para a discussão sobre os sentidos da demanda por formação jurídica de militantes dos movimentos e organizações sindicais do campo e da população rural em geral. A experiência do Pronera não inaugurou essa demanda, já que, mesmo antes da possibilidade aberta por essa política pública, lideranças populares de diversas frentes de luta foram incentivadas ou receberam como “tarefa” estudar Direito nos cursos regulares, seja aproveitando as brechas das políticas de ação afirmativa e de acesso à universidade, seja através da mobilização de recursos privados e dos próprios movimentos e organizações. As possibilidades de caminhos de pesquisa que percorram essas trajetórias também são expressivas.

O relevo que hoje a advocacia indígena expressa no debate constitucional sobre a tese do Marco Temporal ou sobre a conquista da Arguição de Descumprimento de Preceito Constitucional sobre as obrigações do Governo Federal frente aos impactos da pandemia da Covid-19 entre os povos indígenas (ADPF 709), por exemplo, ilustra o cenário que transborda a criação do Pronera, mas informa o campo mais amplo da relação entre o Direito e os movimentos sociais. A prática da “advocacia indígena orgânica”, como preconizada pela institucionalização do departamento jurídico da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), é um exemplo que caminha lado a lado do que esta tese trabalhou como ressignificação das experiências de mediação jurídica que historicamente constituem parte importante das lutas por terra e território. Em sua sustentação oral no STF no marco da ADPF 709, Eloy Terena, coordenador jurídico da Apib, afirmou que:

Esta iniciativa é uma ação histórica. Porque pela primeira vez, no âmbito da jurisdição constitucional, os povos indígenas vêm ao judiciário, em nome próprio, por meio de advogados próprios, defendendo interesse próprio. Pois durante muitos séculos esta qualidade de sujeito ativo de direito nos foi negada¹⁰⁶.

Ainda que, evidentemente, a trajetória da advocacia indígena possa resguardar especificidades que não podem ser comparadas linearmente à trajetória da “advocacia camponesa”, entre os estudantes de Direito do Pronera a narrativa dos “advogados próprios” que advogam para os “interesses próprios” é bastante presente para justificar a defesa da formação jurídica em turmas integralmente criadas para a população rural. Desta forma, o reposicionamento da noção de mediação, conceito que em si mesmo também pode ser explorado em maior profundidade a partir das reflexões propostas por esta tese, sugere um trânsito interessante na história da relação entre o Direito e os movimentos sociais.

¹⁰⁶ Para ler a sustentação oral completa, ver <https://apiboficial.org/2020/08/03/essa-acao-e-a-voz-dos-povos-indigenas-no-stf/>. Acesso em 09/11/2021.

Entretanto, apesar desta constatação, o pressuposto da “advocacia orgânica”, pautada no valor da experiência identitária, territorial e política para o exercício profissional nas carreiras jurídicas, não pode ser definidor, *a priori*, das trajetórias de todos os estudantes e egressos das turmas do Pronera. Nesta tese, o grupo de entrevistados e entrevistadas foi majoritariamente constituído por militantes dos movimentos sociais e sindicais rurais e por pessoas que se engajaram nas lutas do campo a partir da experiência de compor uma turma vinculada ao Programa. Embora este tenha sido o foco da pesquisa, que afinal se debruçou sobre a percepção dos movimentos e suas militâncias a respeito do Direito e da educação jurídica, uma compreensão mais acurada e representativa das variadas percepções e percursos percorridos por educandos e educandas de outras origens e vinculações poderia acrescentar outros componentes relevantes ao quadro de análise, que é certamente mais complexo do que esta tese conseguiu retratar.

Mesmo entre os estudantes vinculados aos movimentos sociais e sindicatos, a relação entre militância e expectativa profissional não pode ser automatizada, já que fatores de diversas ordens atravessam seus anseios e necessidades. Ainda que o Pronera tenha em sua base de motivação a formação de profissionais que possam atuar nos territórios rurais e contribuir para o desenvolvimento do campo, a prerrogativa do retorno e do vínculo não comporta, invariavelmente, movimentos e contingências de vida que alteram a rota dos egressos e egressas das graduações atreladas ao Programa. Talvez esta ressalva seja ainda mais saliente quando associada aos cursos de Direito, já que as carreiras jurídicas pressupõem acesso às estruturas institucionais do Judiciário, predominantemente urbanas. Além disso, os desejos por ascensão social, ou mesmo a compreensão de que os usos do Direito em benefício das lutas do campo podem acontecer através da “ocupação” de suas instituições através do acesso aos cargos públicos, tornam mais ricas as possibilidades de análise sobre os caminhos dos estudantes, uma vez formados.

Os usos do Direito por organizações populares, e, portanto, as ressignificações de sentido, percepção e expectativas observadas não só entre as turmas Evandro Lins e Silva e Fidel Castro, mas entre os diferentes movimentos sociais e sindicais e em diferentes tempos históricos, são também resultado das conjunturas que se apresentam com suas oportunidades e seus limites a cada novo ciclo. A turma Fidel Castro, que colou grau em fevereiro de 2022, se forma sob condições bastante diferentes das de sua antecessora. O recrudescimento da agenda de retrocessos e a efervescência das disputas e conflitos travados nos campos político e do Direito contextualizam os desafios postos aos formandos e formandas e, de forma mais ampla, à construção e à agência das estratégias jurídicas mobilizadas por seus movimentos e organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERS, R.; SERAFIM, L.; TATAGIBA, L. Repertórios de interação estado-sociedade em um estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 2, p. 325-357, Junho 2014.

AGRIKOLIANSKY, E. “Les usages protestaires du droit”, In : *Penser les mouvements sociaux. Conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*. Paris, La Découverte, 2010.

AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade*. Coleção Feminismos Plurais, São Paulo: Pólem, 2019.

ALMEIDA, F. de. “As elites jurídicas e a democratização da justiça”. In: KASHIURA Jr.; NAROTO, C.; AKAMINE Jr.; MELO, T. (Orgs.) *Para a crítica do Direito: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas*. São Paulo: Outras Expressões – Dobra Editorial, 2015.

ARANTES, R. B. *Ministério Público e política no Brasil*. São Paulo: Educ/Sumaré/Fapesp, 2002.

_____. Direito e Política: O Ministério Público e a defesa dos interesses coletivos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, V. 14, nº 39, 1999.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos do Cedes*. Educação do Campo. Campinas/SP: vol. 27, nº 72, Cedes, mai/ago., 2007.

_____. “A educação básica e o movimento social do campo”. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BELARMINO, H. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

BENFORD, R.; SNOW, D. Framing processes and social movements: an overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26: 611-639. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/223459>>

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações. Brasília: Ministério Extraordinário de Política Fundiária, 1998.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações. Brasília: MDA, 2004.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Manual de Operações. Brasília: MDA, 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Manual de Operações. Brasília: MDA, 2014.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Manual de Operações. Brasília: MDA, 2016.

CALAZANS, J. “Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória”. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALAZANS, J.; CASTRO, L. F; SILVA, H. “Questões e contradições da educação rural no Brasil”. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. (Orgs). *Educação rural no terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. “Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo”. In: *Coleção Por uma educação do campo*, nº 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. “Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo”. In: MOLINA, M.; MARTINS, M.F.A.(Orgs,). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAMPIONI, D. “Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina”. In: COUTINHO, C.N. e TEIXEIRA, A.P. (orgs.) *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, E.; RIBAS, L.; BENITEZ, C. *A luta pela terra, água, florestas e o Direito*. Goiânia: Kelps, 2017.

CAVALCANTE, L.; SILVA, F. “Educação do campo, Proneira e pedagogia da alternância: a experiência pedagógica junto ao curso de Direito da UEFS”. In: SOUZA, M.; TORRES, P.; PITA, F. (Orgs.). *O Direito e a Educação do Campo: experiências, aprendizagens, reflexões*. v.1. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2018.

CHAYANOV, Alexander. *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.

COSTA, F. e CARVALHO, Horácio Martins de. “Campesinato”. In: CALDART, R., PEREIRA, I.B, ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*, Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012.

DAMASCENO, M. “A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política”. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. (Orgs.). *Educação e escola no campo*. São Paulo: Papirus, 1993.

DAGNINO, E. & OLIVERA, A., PANFICHI, A. (Org.). *A disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo/Campinas: Paz e Terra, 2006.

DINIZ, D. F. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no contexto do Estado Democrático de Direito: movimentos sociais e gestão participativa. *37º Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, 2015.

FERNANDES, B. M. “Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais”. In: MOLINA, M. (org). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

- FON, A.; SIQUEIRA, J.; STROZAKE, J. *O Direito do campo no campo do Direito: universidade de elite versus universidade de massas*. São Paulo: Dobra Editorial; Outras Expressões, 2012.
- FONSECA, M. T. *Extensão rural no Brasil, um projeto para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALANTER, M. The radiating effects of Courts. In: BOYUM, O & MATHER, L.M. (eds.). *Empirical theories about Courts*, Nova York: Longman, 1983.
- GRYNSZPAN, M. *Mobilização camponesa e competição política no Estado do Rio de Janeiro: 1950-1964*. 2 v. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, MN/UFRJ, 1987.
- IPEA. *II PNERA Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf. Acesso em 15/02/2019.
- ISRAËL, L. Resistir pelo direito? Advogados e magistrados na Resistência francesa (1940-1944). *Prisma Jurídico*, vol. 10, n.1, 61-92, 2011.
- KAUTSKY, K. *A questão agrária: a evolução da agricultura na sociedade capitalista*. Vol. I, Porto: Portucalense Editora, 1972.
- LATOUR, B. *Reassembling the social: na introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- LÊNIN, V. I. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- LOSEKANN, C. Mobilização do direito como repertório de ação coletiva e crítica institucional no campo ambiental brasileiro. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 56, no 2, 2013, pp. 311 a 349.
- MACIEL, D. A. Ação coletiva, mobilização do direito e instituições políticas: o caso da Lei Maria da Penha. *RBCS – Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 26 (77): 97-111, 2012.
- MACIEL, D. A. & KOERNER, A. Sentidos da judicialização da política. *Lua Nova*, São Paulo, nº 57, 2002.
- MANACORDA, M. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MCCANN, M. *Law and social movements*. Londres: Ashgate, 2006.
- MEDEIROS, L. S. Movimentos sociais, questões fundiárias e mediações jurídicas: apontamentos sobre as relações entre o Direito e os conflitos sociais. In LEITE, S P.; BRUNO, R. *O rural brasileiro na perspectiva do século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.
- MELO, T. de. *Direito e ideologia: um estudo a partir da função social da propriedade rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MENDES Jr., J. Ferreira. Quem sou.... In: FON, A.; SIQUEIRA, J.; STROZAKE, J. (Orgs.) *O direito do campo no campo do Direito: universidade de elite versus universidade de massas*. São Paulo: Outras Expressões – Dobra Editorial, 2012.

MÉSZÁROS, G. *Social Movements, law and the politics of land reform: lessons from Brazil*. Oxon/New York: Routledge, 2013.

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

MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA. *Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo*. Brasília: Presidência da República, Sedes, 2009.

MOLINA; JESUS. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. *Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil: reflexões a partir da tríade Campo – Política Pública – Educação*. In: SANTOS, C.A; MOLINA, M.; JESUS, S. (orgs.) *Memória e história do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

PACHUKANIS, E. B. *Teoria geral do Direito e Marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2017.

PAIVA, V. Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil. In: PAIVA, V. (org) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

PENNA, C.; ROSA, M. Estado, Movimentos e Reforma Agrária no Brasil: reflexões a partir do INCRA. *Lua Nova* n. 95, São Paulo: 2015.

POULANTZAS, N. *O Estado, o Poder e a Revolução*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

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

SADEK, M. T. (org.). *Justiça e cidadania no Brasil*. São Paulo, Editora Sumaré/IDESP, 2000.

_____. *O Ministério Público e a justiça no Brasil*. São Paulo: editora Sumaré/IDESP, 2000.

SANTOS, B. de S. *Derecho y Emancipación*. Quito: Corte Constitucional Para El Período de Transición, 2012.

_____. *O direito dos oprimidos*. São Paulo: Boitempo, 2014.

SARAT, A.; SCHEINGOLD, S. *Cause lawyers and social movements*. Stanford University Press, 2004.

SILVA, C. A. *Justiça em jogo*. São Paulo, Edusp, 2001.

SOMBRA, L. L. Direito, interpretação e antagonismo: a disputa do sentido. In SOUZA, M.J.; TORRES, P.; PITA, F. (Orgs.) *O Direito e a Educação do Campo: experiências, aprendizagens, reflexões*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?*. São Paulo: Letramento, 2018.

RIBEIRO, A.; MORAIS, H.; SOUZA, M.; OLIVEIRA, M. Direito e movimentos sociais: pontos de aproximação e divergência na teoria crítica. In SOUZA, M.J.; TORRES, P.; PITA, F. (Orgs.) *O Direito e a Educação do Campo: experiências, aprendizagens, reflexões*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, M. do S. “Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo”. In: MOLINA, M. (org.) *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

TARROW, S. *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. España: Alianza Editorial, 1994.

_____. (1996), “States and opportunities: the political structuring of social movements”. In: MCADAM, MCCARTHY e ZALD. *Comparative perspectives on social movements*. Cambridge: Cambridge University Press.

TATE, N.; VALLINDER, T. *The global expansion of Judicial Power*. New York: New York University, 1995

THOMPSON, E. P. *Senhores e Caçadores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *Tradición, revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Critica, 1979.

_____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TILLY, C. *From mobilization to revolution*. Nova York: Random House, 1978.

VANHALA, L. “Social movements lashing back: law, social change and intra-social movement backlash in Canada”, In SARAT, A. (ed), *Special issue social movements/legal possibilities*, Bingley, Emerald Group Publishing (Studies in Law, Politics and Society, 54), 2011.

VIANNA, L. W. et al. *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

VIANNA, L. W.; BURGOS, M.. *A democracia e os três poderes no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.